

REVISTA ELETRÔNICA SEMEDE PALMEIRA DOS ÍNDIOS

ISSN: 2763-7557

v. 1 n. 2 julho a dezembro de 2021

ENTRE SABERES, PRÁTICAS E AÇÕES



PREFEITURA MUNICIPAL DE
**PALMEIRA
DOS ÍNDIOS**
NOVOS TEMPOS, UMA *NOVA* PALMEIRA!

SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

Entre Saberes, Práticas e Ações

v. 1 n. 2 jul./dez. 2021

EQUIPE GESTORA DA REDE

Júlio Cezar da Silva
Prefeito de Palmeira dos Índios

Márcio Henrique de Carvalho Lima
Vice prefeito de Palmeira dos Índios

Renilda Pereira de Oliveira Ribeiro
Secretária Municipal de Educação de Palmeira dos Índios

Luiza Júlia Duarte
Secretária Adjunta

Alexsandro Caetano da Silva
Diretor de Gestão Pedagógica

EQUIPE ORGANIZADORA DA REVISTA

Prof. Me. Jardiel Marcos Santos da Silva
Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação de Palmeira dos Índios

Profa Ma. Elba Siqueira Gomes da Fonseca
Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Palmeira dos Índios

Profa Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta
Professora da Universidade Estadual de Alagoas Campus Palmeira dos Índios

COMITÊ DE ÉTICA

Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho
Professor da Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Walter Matias Lima
Professor da Universidade Federal de Alagoas

DIAGRAMAÇÃO WEB

Geovane Gomes
Colaborador da Tecnologia da Informação

CONSELHO EDITORIAL (março de 2021 a março de 2023)

Adriana Carla de Oliveira Lopes

UFAL

Doutora em Materiais

<http://lattes.cnpq.br/1865314819779825>

Ana Paula Mendes Correia Couceiro

Universidade de Coimbra

Doutora em Psicologia

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8024514314583808>

Brunemberg da Silva Soares

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestre em História

<http://lattes.cnpq.br/9731331580850560>

Ediel Azevedo Guerra

UFAL

Doutor em Matemática

<http://lattes.cnpq.br/0278809014425200>

Fátima Maria Leite Cruz

UFPE

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/0484091401612310>

Gleica Maria Correia Martins

SEMEDE Palmeira dos Índios

Doutora em Produção Vegetal

<http://lattes.cnpq.br/2789190124957336>

Isabela Macena dos Santos

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Educação

<http://lattes.cnpq.br/5046078414820481>

Jalon Nunes de Farias

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestre em Ciências da Educação

<http://lattes.cnpq.br/7836806437393069>

Jardiel Marcos Santos da Silva

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestre em Ciências da Educação

<http://lattes.cnpq.br/9012904782930785>

Jine Kácia de Lucena Monteiro Calado

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Letras

<http://lattes.cnpq.br/3952983601691660>

Joana Rodrigues dos Santos

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Educação Brasileira

<http://lattes.cnpq.br/6741133076040563>

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Universidade do Porto

Doutor em Ciências da Educação

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5498545253186379>

José Adelson Lopes Peixoto

UNEAAL

Pós-doutorado em Ciências da Religião

<http://lattes.cnpq.br/0073629440988196>

Larissa Ferreira Ferro

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Educação

<http://lattes.cnpq.br/0578789589763044>

Lidiany Bezerra Silva de Azevedo

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

<http://lattes.cnpq.br/5701435125267934>

Michelle Beltrão Soares

UFPE

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/1145653737118181>

Natércia de Andrade Lopes Neta

UNEAAL

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/4880247640523667>

Nathaly Costa de Aquino Carlos

SEMEDE Palmeira dos Índios

Doutora em Biotecnologia em Recursos

Naturais

<http://lattes.cnpq.br/8050425431023649>

Silvio Nunes da Silva Júnior

SEMEDE Palmeira dos Índios

Doutor em Linguística e Literatura

<http://lattes.cnpq.br/0879864383265157>

Viviane de Bona

UFPE

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/1031731260412032>

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
Natércia de Andrade Lopes Neta	
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS EM AGROECOLOGIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS.....	9
Marli Honorato da Silva José Edmilson dos Santos	
A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM ESTUDO REALIZADO SOBRE A ÓTICA DA VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DO CAMPO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL	21
Márcia Maria Carnáuba Balbino Eduardo Leite Oliveira dos Santos	
A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
Adalberto Ferreira Lima de Oliveira Jardiel Marcos Santos da Silva	
O QUE TEM NO MEU QUINTAL? – UM OLHAR PARA O PROTAGONISMO INFANTIL ATRAVÉS DOS REGISTROS PARA A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	48
Thaís Mayara da Silva Braga	
A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PRESENTE NA UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	58
Luís Fellipe Santos da Silva Jardiel Marcos Santos da Silva	
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA ESCOLA MUNICIPAL BELARMINO TEIXEIRA CAVALCANTE	74
Nadjani Soares de Assis	
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	91
Jardiel Marcos Santos da Silva Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne	
UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM QUALIDADE SOCIAL	107
Juliana Araújo Silva de Oliveira	
A CRÔNICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	122
Águida Nayara Souza da Silva Silvio Nunes da Silva Júnior	

INTERTEXTUALIDADE E MULTIMODALIDADE: O (RE)CONHECIMENTO DE OUTROS TEXTOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	135
Jine Kácia de Lucena Monteiro Cícera Evangelista da Silva Sousa	
O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: INSTRUMENTO ARGUMENTATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	147
Eduardo Leite Oliveira dos Santos Iraci Nobre da Silva	
PROEDUC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO FENÔMENO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	163
Juliana Araújo Silva de Oliveira	

Apresentação

É com imensa satisfação que apresento a todas/os leitoras/es a 2ª Edição da Revista Entre Saberes, Práticas e Ações da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios. Para este número, houve seleção dos artigos através do nosso Corpo Editorial e de pareceristas convidadas/os AD-HOC.

Dos 32 artigos recebidos, 12 foram aprovados para esta Edição, todos de professoras/es da rede pública municipal de Palmeira dos Índios. Os artigos versam sobre Educação do Campo, Educação Infantil, aprendizagem baseada em jogos, aprofundamento em áreas do conhecimento e o currículo prescrito.

No artigo **“Educação contextualizada, práticas sustentáveis em agroecologia: relatos de experiência em uma escola do campo em Palmeira dos Índios”**, as/os autoras/es buscaram relatar um projeto desenvolvido na escola que a tornou um ambiente sustentável, trabalhando dentro das temáticas: agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade.

Ainda sobre Educação do Campo, o artigo sobre **“A educação infantil do campo: um estudo realizado sobre a ótica da valorização da criança enquanto sujeito do campo em uma escola municipal de Palmeira dos Índios-AL”**, traz uma proposta de intervenção, sugerindo a realização de formações continuadas para os docentes, assim como a utilização de palestras e rodas de conversa para que a comunidade escolar possa se apropriar e incorporar a contextualização em sala de aula.

No texto sobre **“A contribuição da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil”**, versa sobre uma pesquisa bibliográfica realizada através da busca de trabalhos científicos sobre a colaboração da ludicidade para o progresso psicomotor dos alunos da educação infantil.

Em **“O que tem no meu quintal? – um olhar para o protagonismo infantil através dos registros para a documentação pedagógica”**, a autora busca dar visibilidade às práticas

compartilhadas e vividas pelas crianças, partindo dos preceitos da BNCC que orientam trazê-las para o centro do debate como protagonistas de seu processo de desenvolvimento.

No artigo sobre a **“A contribuição da ludicidade presente na unidade temática brincadeiras e jogos: uma revisão sistemática”** aborda um panorama a respeito da contribuição da ludicidade presente na Unidade Temática Brincadeiras e Jogos.

No texto sobre **“A importância da pedagogia de projetos na escola municipal Belarmino Teixeira Cavalcante”**, a autora evidencia a importância da/o docente saber o que os alunos trazem enquanto conhecimento prévio para utilizá-lo para seu próprio desenvolvimento.

O artigo sobre a **“Base Nacional Comum Curricular e a educação física escolar”** apresenta uma revisão sistemática na qual se buscou em documentos oficiais, contribuir na preparação e formação dos professores de Educação Física, especificamente, na hora de planejar e executar as suas aulas para que os estudantes possam se desenvolver de forma integral.

O artigo **“Universalização do ensino fundamental com qualidade social”**, busca compreender os limites do acesso, da permanência e das condições de oferta dos alunos do ensino fundamental anos finais.

Em **“A crônica no ensino médio: uma proposta de sequência didática para aulas de língua portuguesa”**, as/os autoras/es perceberam a possibilidade de, com base na realidade vivenciada no estágio, planejar uma sequência didática, focalizando o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

O artigo sobre **“Intertextualidade e multimodalidade: o (re)conhecimento de outros textos na produção de sentido”**, as autoras buscam investigar de que modo a multimodalidade e a intertextualidade contribuem no processo de produção de sentido de um texto, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

“O gênero artigo de opinião: instrumento argumentativo no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa” disserta sobre o caráter social nas aulas de Língua Portuguesa, pautado em temas polêmicos, sob a visão de estudantes de uma escola pública de Palmeira dos Índios/AL.

A autora de “**PROEDUC: uma análise crítica da percepção dos professores acerca do fenômeno da variação linguística**”, apresenta os relatos das experiências dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais da rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, através do Programa de Formação Profissional-PROEDUC, e debate sobre a cultura e a regionalidade em que cada estudante está inserido.

Concluo esta apresentação, agradecendo a todas/os autoras/es que submeteram seus artigos e relatos que refletem sua pesquisa e prática nas salas de aula. Que esta obra venha a fomentar a elaboração de outros trabalhos que nos aproximem do cotidiano escolar do Município de Palmeira dos Índios.

Natercia de Andrade Lopes Neta

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS EM AGROECOLOGIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS

Marli Honorato da Silva¹
José Edmilson dos Santos²

Resumo

O presente relato analisa as práticas sustentáveis na educação contextualizada dentro da agricultura familiar e a importância da agroecologia nesse contexto. O objetivo deste trabalho foi relatar experiências de práticas sustentáveis em agroecologia em uma escola do campo. O trabalho foi realizado com os alunos de uma escola na zona rural de Palmeira dos Índios. A experiência vivenciada na Escola se mostrou como um campo fértil para a realização do trabalho, na medida em que proporcionou um conhecimento sobre agroecologia e agricultura familiar. Os resultados alcançados com este trabalho proporcionaram compreender as principais concepções e práticas pedagógicas sustentáveis para que seja possível assegurar a aprendizagem contextualizada trazendo o cenário da agricultura familiar e da agroecologia para a sala de aula, visando fortalecer a inclusão dos saberes e vivências destes sujeitos camponeses, bem como promover a aprendizagem dos alunos, partindo de atividades práticas.

Palavras chaves: Escola do campo; Práticas sustentáveis; Agroecologia

Introdução

O presente relato pretende mostrar experiência de ações realizadas com os alunos da Escola Municipal em Palmeira dos Índios, tendo como foco mostrar os diversos olhares e possibilidades quanto as práticas sustentáveis nas escolas do campo.

A partir desta análise, este relato teve origem com as ações realizadas na escola, o qual apresentava em sua estrutura a importância da agricultura familiar e da agroecologia. Essas ações mostraram-se com grande relevância e teve como objetivo

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), graduada em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Especialista em Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professora da rede municipal de Palmeira dos Índios. E-mail: mar.li.10@hotmail.com

² Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Fera. Professor da rede municipal de Palmeira dos Índios E-mail: aagra.gerente@gmail.com

nos proporcionar uma análise e reflexão sobre o âmbito escolar, como também promovendo uma preparação para a formação e conhecimento dos alunos sobre agricultura familiar e agroecologia, o qual foi possível vivenciar *in loco* os conhecimentos adquiridos.

Desta forma, tivemos condições de ter uma visão ampla e diretamente relacionada com ações que poderíamos realizar na escola, tivemos a ideia de tornar a nossa escola em um ambiente sustentável, trabalhando dentro das temáticas: agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade. Junto com o professor de ciências, planejamos atividades que pudessem modificar e desenvolver ações motivando os alunos a fazerem parte de uma escola com práticas sustentáveis.

A escola, como entidade educativa, tem como papel principal, promover o ensino aprendizagem de seus alunos, motivando-os a buscar novos conhecimentos, dando oportunidade de promover ações sustentáveis dentro da escola. Por se tratar de uma escola do campo, nosso objetivo foi trazer para a escola práticas de agroecologia e agricultura familiar, além de mostrar a importância de modificar o ambiente escolar com práticas sustentáveis.

Dentro das atividades utilizamos, grupo de estudo, construção de horta e canteiro econômico junto com os alunos da escola, viveiro de mudas, farmácia de plantas além de estender as ações para as famílias com produção de hortas desenvolvendo agricultura familiar.

O trabalho desenvolvido surgiu a partir de inquietações relevantes sobre como poderíamos desenvolver práticas sustentáveis na escola. Com base em referenciais teóricos, foi possível fazer reflexões e observações de como atender a essas inquietações. Diante da realidade das nossas escolas do campo, queríamos instigar nos alunos o interesse por essas práticas, partindo do pressuposto que a nossa escola precisava ter atividades de agroecologia mudando assim o ambiente e os espaços da escola.

Uma visão sobre a educação contextualizada e a educação do campo

A Educação do campo vem estreitando laços contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, na qual a proposta é disseminar uma expectativa de uma educação de qualidade baseada na convivência do campo. Atualmente, a vida no campo não é mais como uma região de miséria e calamidades, o contexto ganhou nova

realidade da qual os sujeitos envolvidos desempenham papéis fundamentais, modificando a realidade local.

Após muitas lutas e debates tiveram seus direitos garantidos através de políticas públicas, dentre elas uma educação de qualidade e contextualizada, fazendo uma ponte entre a realidade vivenciada pelos indivíduos da região do campo, assim, valorizando o conhecimento desse povo que mostra grandes ensinamentos e inovação na dimensão do agronegócio, agroecologia e agricultura familiar.

Com base nisso, para muitas pessoas, o campo, ainda retrata uma região, com inúmeros problemas socioeconômicos e culturais, porém deve-se ter um novo olhar devido às mudanças significativas que vem ocorrendo ao longo dos anos. O povo que vive no campo, são sujeitos com um conhecimento vasto que mostram suas potencialidades, buscando construir valores baseados no reconhecimento de um povo desafiador que luta e mostra o desenvolvimento de sua região. Desse modo, segundo Caldart, "Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo" – (CALDART, 2012, p. 39).

Nesta lógica, o artigo 1º da Resolução Normativa de nº 040/2014 marca uma nova era no que diz respeito à Educação do Campo em Alagoas no inciso§ 2º, o qual trata sobre a identidade da escola, população do campo, cultura, crenças.

§ 2º- A identidade da escola do campo define-se pelas especificidades peculiaridades de sua própria natureza: pelo *modus vivendi* de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitados e considerados na sua operacionalização.

A educação é um espaço de formação fundamental na construção de uma sociedade, no ambiente escolar o aprendizado se faz necessário, pois os alunos têm um papel importantíssimo nesse contexto social, político e cultural, devido às suas experiências de vida e suas peculiaridades. A escola é uma instituição formadora onde os alunos desenvolvem seu senso crítico e participativo, Freire (1997), afirma que, "Somos seres em constante transformação".

A escola é um espaço educativo e formador. Pois, além de alfabetizar e mostrar o conhecimento tem o objetivo de formar cidadãos capazes de viver nesta sociedade repleta de inovação. Portanto cabe à escola, introduzir e firmar conhecimentos, formando cidadãos reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) é clara na garantia dos direitos dessa minoria ao afirmar que, "na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região" (pág.16,art. 28).

Nessa perspectiva podemos afirmar que nos dias atuais a educação contextualizada tem tomado novos rumos ganhando espaço, colaborando para as mudanças no campo deixando de ser uma região marginalizada e ganhando status como uma região produtiva e colaborativa no que diz respeito à cultura de povo que exerce influência para as demais regiões do país.

A educação do campo vem aos poucos ganhando espaço mostrando que com a educação tanto formal ou informal, podemos transformar uma nação quebrando certos paradigmas e buscando aliados para contribuir de forma efetiva na formação das futuras gerações, em seres críticos e reflexivos tendo um olhar diferenciado ao campo e agricultura familiar.

A Resolução Normativa Nº 040/2014 – CEE/AL traça algumas considerações no Art.1º.

§ 3º - A Educação Básica do Campo considerará, na elaboração de seu projeto político-pedagógico e de sua proposta curricular, o compromisso com o desenvolvimento rural sustentável, adotando, entre outros, os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade.

Nesta perspectiva os espaços educacionais promovem uma educação norteada que possui um currículo flexivo que visam contemplar a educação do campo, meio ambiente e sustentabilidade, além de outras especificidades. É neste ambiente de formação que propostas são discutidas e realizadas promovendo um conhecimento que futuramente os discentes buscarão novos caminhos cheios de possibilidades.

Figura 1- Preparando os canteiros econômicos para plantar as mudas de alface



Fonte: Arquivo próprio/2019

Sobre o aspecto educativo no âmbito escolar, faz-se necessário atividades inovadoras e contextualizadas voltadas para o campo, o meio ambiente e a agricultura familiar para a construção de um currículo integrador e dinâmico, pois as escolas estão isoladas no que diz respeito as discussões e produções com base nos conhecimentos de uma educação contextualizada. Enfim, defendemos uma educação igualitária onde cada pessoa possa trocar ideias e experiências e a escola esteja comprometida com a sociedade, principalmente no que diz respeito a construção do conhecimento sobre uma educação contextualizada voltada para os interesses de todos.

Procedimentos metodológicos: o trabalho realizado na escola

As atividades foram realizadas na escola onde tivemos a possibilidade de trabalhar com os alunos, desenvolvendo atividades nos espaços da escola com práticas sustentáveis. Segundo Rocha et. al. (2012, p. 25),

A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação.

Adentrando nas atividades sobre Educação contextualizada, agricultura familiar e agroecologia na Escola, de antemão tivemos uma experiência imensurável. No entanto, aprendemos a teoria e a prática junto com os alunos, sem falar na satisfação de ver o interesse dos alunos da nossa escola em aprender. Com as atividades sendo desenvolvidas na escola, conseguimos contagiar outros alunos nas ações que estávamos desenvolvendo.

Para chegar a essas ações na escola, tivemos que fazer um levantamento teórico sobre as temáticas: agroecologia, sustentabilidade, agricultura familiar e preparamos materiais onde a metodologia das aulas dadas pudesse ser significativa para os alunos, enfatizando a Educação contextualizada na educação do campo. Após planejamento das ações, lançamos propostas de trabalhos na escola, com canteiros econômicos, horta escolar, Farmácia de plantas, plantio de mudas, enfatizando a contextualização da educação do campo e da agricultura familiar.

Outrossim, ao elencarmos as temáticas, começamos a adentrar em nosso planejamento de aulas, os conteúdos que iriam ser abordados: sustentabilidade, agroecologia, Educação do campo e agricultura familiar, fazendo uma interligação Teoria x Prática com o conhecimento adquirido no curso de agroecologia.

Figura 2- Preparando os canteiros econômicos



Fonte: Arquivo próprio/2019

Para melhor aproveitamento, foi trabalhado o que aprendemos na aagra, durante as aulas no curso, pois nossas atividades estariam pautadas em uma sequência de ações das quais os alunos realizariam durante as semanas na escola, como construir e cuidar da horta e dos canteiros econômicos, fazer estudos com a farmácia de plantas buscando a teoria e prática ampliando o conhecimento dos nossos alunos.

Nesses encontros na aagra, começamos a pensar o que poderíamos fazer na escola de práticas sustentáveis para modificar o ambiente escolar. Então no ano seguinte com a volta às aulas, começamos a planejar as ações que iríamos desenvolver em 2019.

Figura 3- Preparando os canteiros para o SAF (Sistema de agroflorestamento) na Aagra



Fonte: Arquivo próprio/2019

Desta forma, nossas atividades foram através de uma sequência didática da qual foi trabalhada durante o desenvolvimento das aulas. Olhando a sequência cronológica das ações notamos uma demanda de ações bem intensas no decorrer das aulas. Foram dias após dias trabalhando, estudando nossa proposta como também as outras atividades do nosso cronograma semanal.

Assim tivemos muitas aulas teóricas e de campo que foram de grande relevância, pois, fizeram com que os alunos percebessem com mais precisão as técnicas e mecanismos dentro do processo de ensino aprendizagem. Nosso interesse nesse trabalho foi avaliar o conhecimento dos alunos sobre as temáticas elencadas nas aulas, bem como a contribuição do mesmo na formação contextualizada dos alunos.

Carneiro (2015, p. 67) afirma que,

As informações podem ser trabalhadas tanto na sala de aula, quanto com a família e a comunidade, demonstrando sempre a importância das pessoas do campo, da agricultura familiar para a vida de outras pessoas, para o município e o país.

Essas atividades na escola teve uma grande importância para nossos alunos, pois tiveram a oportunidade de aprender práticas sustentáveis e levar para as suas famílias tudo o que aprenderam. Desta forma, podemos ver que podemos trabalhar uma educação contextualizada, mostrando a importância e garantindo os saberes populares construindo novos conhecimentos. Um dos alunos do Nono ano mostrou-se muito empenhado em relação a essas práticas agroecológicas. Ele nos relatou sobre a horta que junto com sua família tinham construído.

Com o que aprendi na escola, tive a oportunidade de aprender práticas sustentáveis, podendo construir uma horta junto com minha família,

gerando renda e desenvolvendo agricultura familiar. Com a horta começamos a vender para os vizinhos, também para outros estabelecimentos, além de levar para a escola para ser utilizada na merenda escola. (ALUNO A).

Desenvolvermos nas aulas uma educação contextualizada intercalando a interdisciplinaridade estimulando oportunidades de aprendizagem e valorização da agricultura familiar e da agroecologia colocando em prática processos de convivência e experiências. Fizemos um trabalho com os alunos mostrando a importância da relação entre o homem e o meio ambiente, agricultura familiar e agroecologia enfatizando o cuidado, o cultivo e a produção.

Com a horta e os canteiros econômicos a produção das verduras e hortaliças foi destinada para a merenda escolar. Através deste trabalho com a participação deles na construção e cultivo, os alunos tiveram a oportunidade de fazer em suas casas pequenas hortas, levando o conhecimento para seus familiares.

Nessa perspectiva, para nossos alunos, aulas deste tipo mostra a realidade deles que muitas vezes passa despercebida. Isso mostra a importância de se trabalhar nas escolas a questão da agroecologia, despertando o interesse das crianças e dos jovens. Sendo assim, torna-se oportuno elencar ações como estas que mostram a importância de uma junção entre os conteúdos abordados com a prática vivenciada. Ainda dentro das ações desenvolvidas com os alunos, tivemos bons resultados, pois conseguimos levar nossos alunos a ver com outros olhos que o conhecimento não é só dentro da sala de aula, mais em todo o espaço da escola através de ações como a que desenvolvemos com os conhecimentos do curso de agroecologia.

Figura 4- Preparando os canteiros, aprendendo com a prática



Fonte: Arquivo próprio/2019

No decorrer das atividades, observamos o entusiasmo dos alunos pelo novo, promovendo uma educação contextualizada repleta de conhecimento e inovação, fazendo uma ponte na interdisciplinaridade. Em relação a construção da horta da escola, dos canteiros econômicos os alunos também contribuíram com alguns materiais para a construção desses espaços. Grande parte dos pais dos nossos alunos são agricultores, desta forma o conhecimento e a prática se contextualiza com a realidade vivenciada por eles com suas famílias.

Na escola aprendemos muitas coisas, meu pai é agricultor cultiva feijão, milho e sempre estou ajudando. Na escola tivemos a oportunidade de fazer uma horta com canteiros econômicos, devido a escola não ter muito espaço fizemos próximo a quadra da escola. Com o que aprendemos mudamos o espaço da escola com práticas sustentáveis, além de desenvolver em nossas casas. (ALUNO B).

Concretizamos o que tínhamos planejado para trabalhar na escola junto com os alunos. Diante do que vivenciamos podemos dizer que os resultados foram satisfatórios,

pois os alunos conseguiram adquirir o conhecimento, além de construirmos juntos os espaços como a horta nos canteiros econômicos, a farmácia viva, jardim no pátio da escola, as mudas de plantas. Sem falar na participação de outros alunos na construção desses espaços.

Considerando o objetivo inicial do nosso trabalho, compreendemos que podemos inserir em nossas escolas, práticas sustentáveis de agroecologia, onde a comunidade escolar pode participar aprendendo de uma forma contextualizada trazendo seus saberes, construindo seu próprio conhecimento, compartilhando suas experiências e vivências.

Considerações Finais

Finalizando essa breve explanação, passamos por várias etapas construindo nosso conhecimento, fazendo nosso trabalho dentro do que idealizamos, colocando em prática todas as ações programadas e planejadas com os objetivos alcançados.

A princípio, em relação as ações desenvolvidas na escola, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para a educação do campo, pois a escola em questão é da área rural, facilitando todo o desenvolvimento dos objetivos e da metodologia.

Vale destacar que, esse trabalho tem grande relevância, pois faz necessário repensar a convivência com o campo mostrando que não existem desafios para se desenvolver uma educação do campo e no campo. Destacamos que é possível trabalhar uma educação contextualizada abordando-a nos conteúdos programáticos e fazendo uma interdisciplinaridade, sendo assim o aluno se torna protagonista desse conhecimento.

Em suma, com o trabalho realizado na escola tivemos bons resultados, horta na escola e outras práticas sustentáveis, contribuindo de forma efetiva no processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. Tivemos êxito a partir da continuidade desse trabalho que os alunos desenvolveram em suas casas junto com suas famílias. Observamos mudanças tanto no ambiente escolar quanto na concepção dos alunos sobre práticas sustentáveis. Queremos finalizar desencadeando essa discussão significativa no contexto educacional do qual fazemos parte, falar da importância de se repensar e construir uma educação de qualidade.

Referência

ALAGOAS. **Resolução Normativa da Oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas**–Lei de nº. 040/2014.

AGRA, **Redes de ensinar e aprender no semiárido alagoano** – 1ª ed. Igaci: AGRA, 2014.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **Agricultura familiar e convivência com o semiárido**. In. OLIVRIRA,C.S. et al. (Orgs.) **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**. 3ª ed. Recife: 2015.

FOGAÇA, Thiago Kick; CUBAS, Monyra Gutteervill; TAVEIRA, Bruna Daniela de Araujo. **Conservação dos recursos naturais e sustentabilidade um enfoque em geografia**. Curitiba: ed. Intersaberes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HAMMES, Valéria Sucena. **Julgar: percepção do impacto ambiental**. 3. Ed. Brasília, DF: Embrapa. 2012.

OLESKO, Gustavo Felipe. **Geografia Agrária**. Curitiba: Ed. Interfaces, 2017.

RECASA, **Da contextualização á prática educativa**, 1.ed – Palmeira dos Índios, AL, 2014. SANTOS, B,M.C.; OLIVEIRA.C.S.; LOPES.MR.;CANEIRO. V. M.O.; SOUZA.Z.L. (org). **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**. 3. Ed. Recife: MOC/ Gráfica Provisual, 2015.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy ALVES. **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidades e movimentos sociais**. 2ª Ed. – Belo Horizonte : Ed. Gutenberg, 2012.

ROCHA, M.I.A.; MARTINS,M.F.A. **Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo**. In: ANTUNES-ROCHA,M.I; MARTINS, M.F.A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Gutenbreg, 2012.

SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2009.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM ESTUDO REALIZADO SOBRE A ÓTICA DA VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DO CAMPO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL

Márcia Maria Carnaúba Balbino³
Eduardo Leite Oliveira dos Santos⁴

Resumo

A Educação Infantil é tida como componente indispensável e essencial para a formação das crianças. Nesse contexto, instituições como creches e pré-escolas devem estar focadas em sistematizar propostas pedagógicas de forma coerente e consistente, que visem estar efetivadas de acordo com a forma de organização e de espaço em que estão inseridas. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo observar as práticas relacionadas à Educação Infantil e à valorização da criança como sujeito do campo. Como referência teórica, utilizou-se autores como: Delgado e Müller (2005), Wanderley (2000), Silva (2010), entre outros. A pesquisa é baseada no método de pesquisa-ação e possui cunho qualitativo. Para a obtenção dos resultados, foi realizada um processo formativo com os professores da educação infantil. Esta pesquisa possibilitou o desenvolvimento de uma prática contextualizada com os alunos do pré I e pré II e posteriormente aplicação de questionários semiestruturados aos professores que participaram da pesquisa em uma escola localizada na zona rural do município de Palmeira dos Índios/ AL, no período de setembro a outubro de 2019. De acordo com os resultados obtidos, foi possível observar que o desenvolvimento de aulas contextualizadas e que valorizem a criança como sujeito do campo contribuem muito para o processo educativo e que os docentes da Educação Infantil necessitam de formações continuadas para que possam compreender tal importância.

Palavras-chave: Educação Contextualizada. Formação de professores. Práticas Pedagógicas.

1 Introdução

Durante muito tempo, a Educação do Campo sofreu com a ausência de políticas públicas que resultava na falta de compromisso, abandono, atraso, cultura e, muitas vezes, preconceito com os povos do campo. As escolas localizadas no campo sempre estiveram subordinadas aos modelos de escolas das zonas urbanas, o que sempre levou

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus III – Palmeira dos Índios. Professora da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: marciacarnauba08@gmail.com

⁴ Licenciado em Letras – Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus III – Palmeira dos Índios. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Palmeira dos Índios/AL. E-mail: eduardo.santos586@gmail.com

à depreciação e à inferiorização dentro do processo educacional. Nesse sentido, fez-se necessário um novo paradigma, em que a contextualização na Educação do Campo era necessária, tendo em vista que o currículo deve ser pautado de acordo com as especificidades e com a valorização do aluno enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) em escolas situadas no campo deve contemplar as particularidades do povo camponês e estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e significar as atividades desenvolvidas no campo. Atualmente, na legislação brasileira, a Educação Infantil é um direito da criança que deve ser ofertada pelo Estado e ser opção para a família, seja elas residentes do campo ou da cidade. Apesar da existência de documentos legais, ainda nota-se que ainda há a precariedade em creches e pré-escolas, principalmente em escolas situadas nas áreas rurais.

Sendo assim, a educação infantil no campo deve favorecer um ambiente social e físico para que as crianças se sintam acolhidas e prontas para vencer os desafios, além de buscar experiências motivadoras que propiciem o desenvolvimento, criatividade e redescoberta dos educandos. Dessa forma, a Educação Infantil no campo possui duas perspectivas, e é preciso analisá-la de forma isolada, já que ela deve ir além do que se propõe a educação básica e permitir que a criança vivencie e possa se identificar como sujeito de um determinado espaço.

Em virtude da carência de trabalhos que abordem essa temática, o projeto de intervenção teve como objetivo obter informações a respeito das práticas docentes na em uma escola localizada na zona rural do município de Palmeira dos Índios-AL. Por meio de roda de conversa e a demonstração de atividades contextualizadas nas turmas Pré I e Pré II da referida escola, tornou-se possível mostrar aos professores sobre a necessidade de refletir sobre as questões pertinentes à Educação Infantil no Campo.

Além disso, esta pesquisa visou conhecer toda a proposta pedagógica da escola e investigar se ela está voltada à realidade camponesa. Como proposta de intervenção, sugerimos a realização de formações continuadas para os docentes, assim como a utilização de palestras e rodas de conversa para que eles possam se apropriar e incorporar a contextualização em sala de aula.

2 Desenvolvimento

2.1 Educação Infantil no campo

A Educação Infantil no campo é essencial e é um integrante de transformação para o país. Além disso, é uma modalidade da educação básica específica para alunos residentes no campo, proporcionando uma educação de qualidade para essa parcela da população rural. Para Caldart, Cerioli e Kolling (2002), a educação do campo está ligada a todo o povo campestre e diante as questões culturais, sociais, ou seja, não apenas a uma área geográfica. Nesse sentido, a educação deve estar voltada para os interesses das crianças, às suas diferenças históricas e, através disso, as crianças passam a ser valorizadas de acordo com a sua realidade e cercadas de estratégias que vão garantir o seu desenvolvimento sustentável.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto á atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24)

Sendo assim, a educação infantil no campo é uma forma de garantir que as crianças do campo tenham os mesmos direitos com relação à educação que as crianças que vivem na zona urbana. Apesar de sempre ter sido deixada para o lado, o nosso sistema educacional vem aos poucos introduzindo as práticas educacionais no campo e significando os saberes camponeses dessas crianças. Nesse sentido, é necessária a estruturação de projetos que destaquem a individualidade e que conversem com as diversidades e as condições de vida dos educandos. Portanto, as políticas públicas possuem um importante papel na implementação de projetos que considerem a diversidade para o conhecimento sobre tal realidade.

Para Delgado e Muller (2005, p.164):

A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças.

Nesse contexto, a criança do campo é rica em cultura e possibilidades, que devem ser valorizadas e ressignificadas, e é de suma importância que ela se identifique como parte de um espaço tendo vista a formação e o desenvolvimento desses sujeitos.

Conforme Sarmiento (2005. p. 370):

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Portanto, a âmbito escolar deve englobar várias culturas e as escolas situadas no campo devem enxergar suas crianças como capazes e ricos em cultura. Os docentes devem articular os princípios da Educação Infantil e da Educação do Campo e estarem qualificados a trabalharem o currículo fazendo com que as crianças incorporem a sua cultura.

2.2 DESIGUALDADES NO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DO CAMPO

As lutas por uma Educação do Campo de qualidade tornam visível um histórico de desigualdade, em que na maioria das vezes os estudantes do campo possuem menor grau de escolaridade. Quando se fala em Educação Infantil no campo, não se encontra nenhum histórico definido, o qual ainda é possível perceber que a educação específica voltada às crianças do campo é precária e que ainda existe uma discriminação com o povo campestre, associando o povo do campo ao atraso, à pobreza e a pessoas que não possuem conhecimento.

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena, negra e

feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY; 2000, p. 102)

Apesar da educação ser um direito que deve ser garantido para todos, a educação infantil enfrenta problemas quanto ao seu atendimento, infraestrutura, falta de materiais, alimentação, demanda, professores qualificados e falta formação a esses profissionais, sobretudo, a educação infantil no campo. Além disso, alguns fatores também dificultam o acesso e permanência dessas crianças nas escolas, como: a inexistência de creches e pré-escolas situadas no campo, à distância, locomoção, os calendários escolares divergentes de sua cultura, o descaso e a falta de compromisso político, entre outros.

Assim, o fechamento de escolas também pode ser considerado um fator decorrente da urbanização e do êxodo rural e pode ser visto como fator de geração de desigualdade. Os alunos que residem em áreas rurais além de já por viverem em famílias com uma renda menor e com a ideia que as escolas da zona urbana levariam a uma elevação em termos de ensino.

Portanto, a importância de respeitar geograficamente e viver a geografia cotidiana desses alunos que vivem no campo, faz com que o aluno pertencente ao meio rural adquira o sentimento de afetividade com o local que reside. Sendo assim, toda e qualquer desigualdade existente ao povo campestre deve ser superada e servir como uma estratégia para que transformar o campo em um lugar de permanência também de resistência.

3 Resultados e Discussão

Esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2014), caracteriza-se:

Por pesquisar, e responder a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos MINAYO (2014, p. 14).

A pesquisa por ser de cunho qualitativo se encaixa em uma prática de pesquisa-ação. Para Elliott (1997, p.15),

A pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. (ELLIOTT, 1997, p15).

Participaram oito professoras da Educação Infantil da referida escola, além disso a prática da pesquisa foi realizada em três etapas: I- roda de conversa, II- aula contextualizada e III- aplicação dos questionários. Na etapa, I foi realizada uma roda de conversa com os professores da Educação Infantil. Esse momento serviu para demonstrar a relevância de passar a interpretar e compreender a cultura e as especificidades das crianças que residem nas áreas rurais e de entender sobre as questões pertinentes a Educação Infantil no Campo.

Esse momento foi para mostrar a importância do desenvolvimento de atividades contextualizadas e como essas práticas podem refletir no processo ensino aprendizagem através da valorização da criança como sujeito, conforme Imbernón (2009) apresenta, pois as rodas de conversa possuem grande importância, pois instiga a curiosidade dos professores, e proporciona momentos de trocas de experiências desenvolvendo sua profissionalização.

Posteriormente, foi realizada uma aula de campo no entorno da escola com os alunos de Pré I e Pré II, com o objetivo de mostrar aos professores que é preciso e possível desenvolver ou incorporar práticas contextualizadas em suas aulas na Educação Infantil e visualizar a importância dessas práticas por meio do envolvimento das crianças. As aulas contextualizadas foram voltadas para a temática meio ambiente, o que é bastante pertinente em uma escola do campo, tendo em vista que serve para incentivar uma relação criança e natureza e dessa forma valorizar a riqueza, a cultura e o modo de viver no campo.

Para Hansen (2013), as aulas de campo desenvolvem a criatividade e a capacidade de observação e ação das crianças. Nesse ínterim, a Educação Infantil é o momento mais pertinente para as crianças viverem experiências e situações concretas, pois através dessas vivências podem tomar de fato conhecimento sobre a realidade em que elas estão inseridas.

Na etapa seguinte, foram aplicados questionários semiestruturados às professoras da educação infantil, com o intuito de observar se desenvolveram uma sensibilização sobre a dimensão da contextualização para o processo educativo, através

da roda de conversa e a intervenção em sala de aula. Analisou-se também se a escola costumava oferecer formações que incentivassem tais práticas.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Para isso, foram criadas algumas categorias de análise como: o que eles compreendem por educação contextualizada no campo na Educação Infantil, se a escola oferece formações e incentiva a realização dessas atividades e que mudanças ocorreram após o desenvolvimento do projeto.

3.1 Local da pesquisa

A intervenção aconteceu durante o período de setembro a outubro de 2019. A escola possui em sua estrutura quinze salas, cozinha, sala dos professores, quadra de esportes, pátio coberto e descoberto, sala de AEE, secretaria, sala de diretoria e recursos como Datashow, aparelho de som, televisão e DVD. É uma escola de médio porte e atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e adultos (EJA).

3.2 Aplicação do questionário

Participaram da pesquisa 8 professoras da educação infantil. No quadro a seguir, tem-se a formação acadêmica das entrevistadas.

Tabela 1- Formação acadêmica

Qual a sua formação acadêmica? Possui pós-graduação?

PROFESSOR(A)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESPECIALIZAÇÃO
P1	PEDAGOGIA	-
P2	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
P3	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
P4	PEDAGOGIA	-
P5	PEDAGOGIA	-
P6	PEDAGOGIA	-
P7	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
P8	PEDAGOGIA	-

Antônio Carlos Gil (2008) define questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Quando as docentes foram questionadas sobre o que elas compreendiam por educação contextualizada na Educação Infantil do campo, a maioria demonstrou conhecimento, o que ficou evidenciado a partir das falas a seguir:

Tabela 2- Respostas da categoria de análise I

O que compreende por educação contextualizada no campo?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA NO QUESTIONÁRIO
P1	Educação contextualizada é adequar o currículo ao local em que se encontra o aluno.
P2	É o desenvolvimento de aulas que contemplem a realidade dos estudantes.
P3	É assegurar ao aluno do campo o direito de aprender de acordo com as características da área rural.
P4	É uma prática muito importante, tendo em vista que os alunos se reconhecem durante todo o processo.
P5	Durante a realização dessas aulas, é possível observar que os

	alunos ficam vislumbrados.
P6	As aulas contextualizadas trazem os alunos para dentro da sua realidade.
P7	É muito importante para que os alunos permaneçam no campo.
P8	Aulas voltadas para o campo.

Quando questionadas sobre se a escola oferecia formações e incentivava a realização dessas atividades, a maioria respondeu positivamente. Conforme as falas a seguir:

Tabela 3- Respostas da categoria de análise II

A sua escola oferece formações e incentiva a realização dessas atividades?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA NO QUESTIONÁRIO
P1	Sim, a escola sempre nos oferece formações e incentiva projetos desse tipo.
P2	Sim, a escola sempre nos oferece formações e incentiva projetos desse tipo.
P3	Oferece e incentiva sempre.
P4	A equipe gestora da escola sempre oferece formações e ressalta a importância de se trabalhar projetos como esses.
P5	Sim, e é muito importante esse apoio para o desenvolvimento dessas atividades.
P6	A escola sempre possui algum projeto voltado para a educação do campo e contextualizado.
P7	Sim, tanto oferece as formações quanto nos incentiva.
P8	São realizadas formações nesse sentido.

E quando questionados sobre as mudanças que ocorreram após o desenvolvimento do projeto, foram observadas falas como:

Tabela 4- Respostas da categoria de análise III

Que mudanças ocorreram após o desenvolvimento do projeto?

PROFESSOR(A)	RESPOSTA NO QUESTIONÁRIO
P1	Foi muito importante para ampliar nossa percepção sobre as crianças do campo.
P2	O trabalho foi de suma importância para que eu pudesse conhecer mais sobre as práticas contextualizadas.
P3	Eu pude conhecer mais sobre a importância dessas atividades.
P4	Através do projeto, eu incorporei práticas contextualizadas em minhas aulas.
P5	O projeto me ajudou a aprender mais como fazer com que as crianças do campo se sintam valorizadas, através das minhas práticas.
P6	Após o desenvolvimento do projeto, eu pude perceber algumas práticas errôneas que eu cometia durante as minhas aulas.
P7	O desenvolvimento dessas atividades com os alunos fez com que eles aprendessem mais.
P8	Eu passei a enxergar a importância dessas aulas para os alunos.

Através das respostas dos questionamentos, foi possível observar que tanto o momento da roda de conversa, quanto o da aula demonstrativa foram importantes para a ampliação do conhecimento das docentes da escola e que as formações continuadas são muito importantes para esse contexto.

4 Considerações finais

A partir dos dados investigados, foi possível concluir que, durante a realização da intervenção na escola, ficou demonstrado a existência de trabalhos direcionados aos alunos, o que evidencia que a escola trabalha com o princípio da Pedagogia da Alternância e que possui uma educação voltada ao povo camponês. A metodologia

aplicada interferiu de maneira significativa no conhecimento do público-alvo desta pesquisa, além disso os professores passaram a conhecer mais sobre a contextualização e como ela pode auxiliar no ensino na qualidade dele, implicando na valorização da criança como sujeito pertencente ao campo.

Dessa forma, é necessária a existência de formações para os professores a fim de motivar e fazer com que a qualidade educacional do campo melhore. Os docentes precisam entender a dimensão e as necessidades e especificidades do povo camponês e levá-los em consideração no momento de ensinar para que as crianças se apropriem do conhecimento. A contextualização da Educação Infantil em escolas inseridas no campo contribui com o conhecimento sobre a história a que estas pertencem, além de ser importante para que elas se reconheçam como parte integrante do campo e que entendam mais sobre a realidade do povo camponês.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DELGADO, ANA Cristina Coll, MÜLLER Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa UFRGS, Rio Grande do Sul, 2005.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

HANSEN, K. S. **Metodologias de Ensino da Educação Ambiental no Âmbito da Educação Infantil**. *Ciência e Educação*. n. 43, ano XI, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. A. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adalberto Ferreira Lima de Oliveira⁵
Jardiel Marcos Santos da Silva⁶

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil. Através das brincadeiras, os profissionais de Educação Física devem proporcionar, no ambiente escolar, diversas atividades que tenham a psicomotricidade como aliada no quesito educar, práticas voltadas para a formação e desenvolvimento do aluno de maneira integral. A psicomotricidade tem papel de integração das funções motoras e psíquicas, é a ciência que busca fazer conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores nas diversas etapas da vida, e não poderia ser esquecida, principalmente na fase inicial de vida do aluno que está na educação infantil, tem a função de preparar a criança para sua jornada de vida. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada através da busca de trabalhos científicos sobre a colaboração da ludicidade para o desenvolvimento psicológico e motor da criança. Este trabalho contribuirá para que os futuros e profissionais de Educação Física possam entender a contribuição da ludicidade no processo de desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil, como também, fará com que eles possam compreender que a ludicidade e a psicomotricidade ambas precisam trabalhar em conjunto, pois ao brincar orientado faz com que a criança vivencie movimentos que irão ajudar no seu desenvolvimento, melhorando assim, não só no quesito motor, mas no psíquico e social.

Palavras-chave: Criança; Psicomotricidade; Lúdico.

1 Introdução

Na fase infantil para que a criança venha desenvolver suas habilidades relacionadas ao movimento corporal, as questões intelectuais e sociais nas quais precisam viver coletividade em sociedade, a mesma precisa ter contanto com várias vivências de atividades voltadas para expandir tais competências, tornando-a não só um ser preparado para a sociedade, mas especificamente, para viver em sociedade e que seja crítica, responsável e participativa dentro da sua comunidade na qual está inserida.

⁵ Professor de Educação Física da Faculdade São Tomás de Aquino – FACESTA de Palmeira dos Índios/AL.

⁶ Professor Doutorando em Ciências da Educação, docente da Educação Básica do Município de Garanhuns/PE.

Neste sentido, a psicomotricidade na Educação Infantil tem o papel de proporcionar a criança por meio da ludicidade e através de brincadeiras, que as atividades se tornem prazerosas e fontes de descobertas e de aprendizagens. Nesta fase, é de suma importância possibilitar ao aluno essas vivências. Vale ressaltar que, o movimento não é válido por si só, é válido na relação que ele tem com o aprendizado na qual seja orientado corretamente no intuito de desenvolver o indivíduo de maneira integral (COSTA JUNIOR, 2017).

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil. A psicomotricidade tem papel de integração das funções motoras e psíquicas, é a ciência que busca fazer conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores nas diversas etapas da vida, é através do brincar que se desenvolve um conjunto de habilidades que são responsáveis pela autonomia, convívio social, cognitivo e motor da criança que está em fase de desenvolvimento. Assim, os ganhos que são adquiridos através do brincar têm por finalidade de ensinar e contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Esse trabalho é relevante para profissionais de Educação Física e demais profissionais ligados à educação, pois contribui para o entendimento da importância da ludicidade no desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil.

2 Desenvolvimento

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada através da busca de trabalhos científicos sobre a colaboração da ludicidade para o progresso psicomotor dos alunos da educação infantil. Para construção dessa pesquisa utiliza-se várias leituras, sendo eles de trabalhos acadêmicos e científicos que tratam dessa temática. Sobre a pesquisa bibliográfica, é um resumo de uma:

[...] análise e discussão apenas de referencial bibliográfico de autores e literaturas, artigos ou monografias sobre o tema da pesquisa; ou seja, não se utiliza de pesquisa prática, apenas teórica, de material publicado impresso. Tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno. (CAJUEIRO, 2015, p. 17).

O procedimento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa bibliográfica, permite que o pesquisador faça análises e citações desenvolvidas a partir de materiais já elaborados. Segundo Cajueiro (2015, p. 17), “as fontes bibliográficas podem ser: livros,

publicações periódicas como jornais e revistas, ou impressos diversos. Normalmente o levantamento bibliográfico é realizado em bibliotecas públicas, de universidades e em acervos de banco de dados digitais”.

É uma pesquisa qualitativa, pois se trata de reduzir a distância entre indicado e indicando, entre teoria e dados, entre contexto e ação, propor-se interpretar de forma detalhada aspectos, características e complexidades sobre a contribuição da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos [...]. (MINAYO, 2010, p. 21).

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

3 Resultados e Discussão

Ao ser matriculada na Educação Infantil, a criança amplia o seu conhecimento com o mundo por estar envolvida com várias pessoas ao seu redor, isso permite que ela venha interagir com outros indivíduos da mesma idade. Dessa maneira, esta criança vai aprimorando seus movimentos ao logo da vida e, por meio de sua gestualidade e seu contato com outras crianças e adultos, passam a adquirir experiências e conhecimentos que a acompanhará em toda sua fase de desenvolvimento, e conseqüentemente, para toda sua vida.

Tratando-se de fase de desenvolvimento, as crianças que estão inseridas na Educação Infantil, devem movimentar-se o tempo todo, principalmente, nas aulas de Educação Física.

As aulas de Educação Física, na educação básica têm sido alvo de constantes discussões, que foram intensificadas desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no seu artigo 26, § 3º diz que, “a educação física está integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da

Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p.1).

Convém frisar que, esta redação foi atualizada por meio da Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, e ainda estar em vigor nos dias atuais, que diz: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]” (BRASIL, 2019, p. 20).

O Educacenso de 2007 do Ministério da Educação (MEC), divulgados no dia 10 de janeiro de 2008 diz:

A Educação Física é um direito de todos os estudantes matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, os estudantes têm direito a ter aula de Educação Física na grade curricular como um componente da proposta pedagógica das escolas. Mas infelizmente esse direito dos estudantes tem sido desrespeitado, acredita o professor (HEIDRICH, 2008, p. 1).

Podemos considerar que, a Lei que rege a Educação Física na Educação Infantil no nosso país é bem fácil de ser compreendida, ela afirma que essa disciplina é “um componente curricular obrigatório”. Porém, nas escolas públicas esta realidade ainda está muito longe de ser concretizada.

Nota-se ainda que, as aulas de Educação Física para este nível de ensino são realizadas por profissionais formando em alguns Estados do país, e principalmente, na rede privada de ensino. Contudo, na rede pública estas aulas são ministradas por professores que são formados em pedagogia ou possuem o curso de magistério.

Sobre as etapas Educação Básica a BNCC (BRASIL, 2017), dividi-as em: Educação Infantil, o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), o Ensino Médio (1º a 3º série).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 32).

Atualmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em 2017, deixa claro que a Educação Física para os alunos da Educação Infantil não é uma disciplina isolada para educar, ela é um artifício a mais e de suma importância que deve ser trabalhada em conjunto no contexto escolar (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC, a educação infantil é conhecida como a primeira etapa da educação básica e consiste em um novo mundo para as crianças, onde as mesmas têm uma mudança de vida e hábitos. São inseridas a uma nova realidade, onde começam a separação dos vínculos familiares, a introdução à escola propriamente dita, porém nesse modelo de ensino, vale ressaltar que o cuidar e o educar andam de mãos atadas (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a Educação Física na Educação Infantil é um aliado para defender a causa do educar, ajuda no letramento e alfabetização quando as atividades que são propostas estão inseridas nas experiências em torno do brincar, e têm como exemplo as práticas corporais.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (BRASIL, 2017, p.171).

Assim sendo, nesta fase da vida inicial da criança no contexto escolar começa a desenvolver algumas habilidades em conjunto na qual denomina-se de socialização, e quando são focando nas práticas lúdicas tem que a presença da cultura popular, regional e comunitária os estudantes aprendem com o movimento correto e passam a viver em sociedade.

Neste sentido, a educação infantil tem que ser algo atrativo para as crianças, pois é nesta fase que o aprendizado, o desenvolvimento e outras habilidades são construídas, através de interações e brincadeiras na qual começam a desenvolver o seu potencial, tornando-os aptos a expressar afetos, resolver conflitos, regular emoções (BRASIL, 2017).

Convém frisar, que os profissionais de Educação Física estão engajados nas atividades escolares em especial, com a educação infantil, por que os professores fazem suas atividades voltadas a estudos e pesquisas dentro do contexto de sua disciplina. Portanto, o brincar tem por finalidade de ensinar de forma lúdica e responsável, para que a criança não tenha seu desenvolvimento global comprometido.

A psicomotricidade é uma ciência que procura formar a junção dos tópicos emocionais, cognitivos e motores em várias fases da vida do ser humano. Nesse sentido, compreender o significado da palavra Psicomotricidade nos ajudará a entender melhor a sua importância para a infância, principalmente para os estudantes que estão na educação infantil.

A palavra PSICOMOTRICIDADE, numa análise etimológica, une a palavra grega *psyché* (refere-se a alma, espírito ou mente) com a palavra motricidade, que é uma derivação da palavra latina *motor* (que desloca, que faz mover). Nesse sentido, a formação da palavra seria algo que misturasse o corpo em movimento e a atividade mental, permitindo uma tradução que relacione a movimentação corporal e sua intencionalidade (COSTA JUNIOR, 2017, p. 187).

Neste sentido, o estudo da psicomotricidade nos mostra que ela trabalha com aspectos internos e externos do ser humano, focando seu desenvolvimento e estimulando de forma natural e gradativa. (FERREIRA e CAVALARI, 2010; FERNANDES, 2009; MAGALHÃES, 2006). Deste modo, é importante deixar claro que a psicomotricidade faz parte de uma descoberta constante na vida da criança, desde cedo, na fase infantil, existem várias fases de desenvolvimento nas quais precisam ser respeitadas, pois cada uma delas contribuem nos aspectos psicológicos, sociais, culturais e físicos de cada indivíduo.

Deste modo, é importante deixar claro que a psicomotricidade faz parte da descoberta na vida da criança, desde cedo, na fase infantil, existe uma construção, fase de maturação, tem papel que se engaja nos aspectos psicológicos, sociais, culturais e físicos.

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente da criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição (VELASCO, 1996, p.27).

Desta maneira, deve-se lembrar que as fases da vida, está voltada para o desenvolvimento de habilidades, sendo elas de nível motor ou psíquico, na educação infantil por exemplo: exigem que sejam respeitadas e seguidas de forma gradativa, principalmente acompanhadas por profissionais capacitados na área de educação física para que possam ser aliados nessas etapas (CAMPÃO e CECCONCELLO, 2008).

Dessa forma, percebe-se que uma criança que não tem a psicomotricidade desenvolvida na fase infantil, pode sentir dificuldade em executar tarefas simples propostas no âmbito escolar e até mesmo em casa, sendo assim, tais dificuldades o mesmo levará por toda sua vida toda. A psicomotricidade destaca o desenvolvimento da criança por etapas a partir do momento em que a mesma passa a assimilar as atividades lúdicas.

É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 2000, p.34).

Nessa fase escolar, mas especificamente, na educação infantil é indispensável trabalhar nas aulas de Educação Física a psicomotricidade, pois ela contribui para o desenvolvimento do aluno nos sentidos: cognitivos, emocionais, motores e sociais, com ganhos gradativos respeitando sempre o tempo e a desenvoltura da sua fase.

Nesse sentido, quando as atividades lúdicas tem a presença da psicomotricidade na qual o professor de educação física faz com que as crianças da educação infantil tenham seu desenvolvimento global assegurado e assistido, faz com que os estudantes se desenvolva integralmente. Pode-se afirmar que a ludicidade em parceria com a psicomotricidade ajuda no desenvolvimento infantil, como também no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ramos e Fernandes (2011), deixam claro que, trabalhando com a psicomotricidade na escola nas aulas de educação física, ela é uma aliada para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança no contexto escolar, sendo elas acompanhadas pelos professores observando cada etapas de desenvolvimento da criança.

É válido ressaltar, os estudos de Henri Wallon em sua obra “a evolução psicológica da criança”, coloca em evidência o papel da atividade corporal no desenvolvimento de funções cognitivas dos indivíduos. Nesse sentido, o pensamento da criança nasce para retornar a ele, pois o movimento humano é um instrumento da construção do psiquismo, ou seja, o primeiro momento do campo psicomotor está presente no momento do paralelismo e da relação (WALLON, 1968).

Deste modo, quando falamos em ensino e aprendizagem em algumas práticas educativas, o movimento é contido, se tem a ideia que o aluno em silêncio e estático aprende mais, aluno em movimento é o aluno sem atenção e sem concentração, mais na realidade essa privação do movimento pode ser relacionada ao aumento de dificuldade no pensar e na concentração das atividades impostas dentro e fora do contexto escolar (BRASIL 1998).

Nesse sentido, para que a criança possa se desenvolver por meio das atividades lúdicas em parceria com a psicomotricidade, é importante seguir alguns passos, como por exemplo, na escola ter um ambiente que propicie essa vivência da melhor forma possível, que explore o potencial da criança superando seus medos e desafios, profissionais de educação física capacitados que acompanhem estas etapas de perto. (BRASIL 1998).

De acordo com Silva e Borges (2008), a criança que tem dificuldade em executar a escrita, pode-se haver uma melhoria nesse processo, contudo, com a ajuda dos jogos educativos pode desenvolver a coordenação motora. Deste modo, sendo uma ferramenta muito utilizada nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, a psicomotricidade na realidade é uma aliada nas demais disciplinas de modo em geral no quesito educar, pois com ela a criança começa a desenvolver suas habilidades, executar movimentos, raciocínio, socialização, afetividade e criatividade.

Sobre o professor que trabalha com a educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017), mostra que seu papel é de mediador, ou seja, é aquele que planeja, organiza e permitem as vivências dos seus alunos e seu desenvolvimento pleno, que também os ensinam sobre os cuidados com as pessoas, faz registros individuais e coletivos, porém não limita o aluno “apto e não apto”, “maduro ou imaturo”, proporciona o ensino que é direito de aprendizagem de todos.

Desta maneira, as atividades propostas para os alunos da educação infantil, devem ser ministradas por profissionais de educação física formados, pois os mesmos têm os embasamentos teóricos, didáticos e pedagógicos que irão contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, os alunos terão a oportunidade de conhecer e desenvolver seu corpo e mente, por meio das atividades psicomotoras, na qual os movimentos que são realizados tem suas particularidades individuais e coletivas de devem ser de forma lúdica.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 33).

Convém frisar, que os profissionais de Educação Física estão engajados nas atividades escolares em especial, com a educação infantil, por que os professores fazem suas atividades voltadas a estudos e pesquisas dentro do contexto de sua disciplina. Portanto, o brincar tem por finalidade de ensinar de forma lúdica e responsável, para que a criança não tenha seu desenvolvimento global comprometido.

Na Educação Infantil, a psicomotricidade desempenha um papel muito importante, uma vez que, a mesma proporcionará à criança um melhor domínio do seu corpo, tornando-se, desta forma, um fator essencial e indispensável para seu desenvolvimento global. A Educação Física quando inserida no Ensino Infantil, deve incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança, pois a base do processo intelectual da mesma se encontra na estrutura da Educação Psicomotora, ou seja, quando a criança apresenta um problema, na maioria das 19 vezes este, está ligado ao desenvolvimento psicomotor (RODRIGUES, 2017, p.18-19).

Portanto, a ludicidade e a psicomotricidade no contexto escolar traz grandes benefícios para vida das crianças em sua fase de desenvolvimento infantil, mas especificamente, na Educação Infantil. Quando as aulas de educação física são ministradas por profissionais formados, e as atividades tem a presença da psicomotricidade ajuda aos alunos a se desenvolverem de forma integral, pois as atividades que são realizadas contribuem para que a ludicidade esteja sempre presente nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento psicomotor dos alunos da Educação Infantil.

A palavra ludicidade é um termo muito utilizado na educação infantil que não se resume apenas em jogos e brincadeiras. O brincar orientado pelo profissional de Educação Física, tem o intuito de ofertar ao aluno um leque de oportunidades, para que o mesmo possa gradativamente desenvolver suas habilidades, de forma que as atividades propostas sejam adaptadas ao mundo da criança.

Assim sendo, quando as atividades são organizadas e planejadas conforme a necessidade e ao nível de aprendizagem dos alunos, as aulas serão mais atrativas e absorvidas de modo natural e positivo pela criança (SILVA JUNIOR, 2005). Logo, a

ludicidade, quando desenvolvida integralmente e inserida na vida da criança, contribui de forma positiva para a vida adulta.

Dessa maneira, quando são respeitados os limites e as individualidades de cada criança, o processo de desenvolvimento é garantido, como também o processo de ensino e aprendizagem é notado, pois a interação da criança com o novo fica evidente. A ludicidade voltada à educação consiste em uma troca entre alunos e professores em constante equilíbrio, que possibilita ao aluno além de interação entre os seus amigos e professores, um desenvolvimento motor, psíquico e social conhecendo seu corpo e suas particularidades através do brincar (SILVA JUNIOR, 2005).

Neste sentido, não devemos esquecer do brinquedo, pois ele é um objeto com valor imensurável que contribui para o desenvolvimento da criança.

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição (BRASIL, 1998, p.71).

Os ganhos que os brinquedos podem oferecer as crianças são inúmeros, pois as mesmas os têm não só como um objeto qualquer, mais como algo aconchegante. Um “instrumento mágico” onde as crianças criam em seu mundo esse termo pode-se dizer, o brinquedo é um grande aliado no brincar e no desenvolvimento da criança, podendo ser comprado, ou melhor, construído, nas aulas de educação física com a finalidade de trabalhar no aluno as suas habilidades, podendo ser feitos de vários materiais tais como: cordas, barbantes, garrafas pet, caixas e etc.

O brinquedo é um objeto que existe há várias gerações, e tem o intuito de entreter a criança ao longo de sua vida, é uma fonte educativa de forma lúdica, e resgate à cultura das gerações passadas. Deste modo, os brinquedos de épocas passadas, mas especificamente, aqueles que são construídos ou confeccionados pelas mãos da criança, faz com que ela tenha mais cuidado e também ao brincar com o seu próprio brinquedo desenvolve a imaginação e a criatividade.

A interação da criança com o brinquedo, propriamente dito, oportuniza a mesma que ela vivencie e possa desenvolver suas habilidades de forma lúdica. Quando

o objeto é direcionado à prática do educar sendo assistido por profissionais capacitados, os ganhos são maiores para as crianças.

Desde pequenos começamos a interagir com a ludicidade de forma espontânea e a mesma se perpetua por várias fases de nossas vidas, quando inserida de forma correta e assistida, os benefícios que ela nos traz são satisfatórios e nos acompanharão por uma vida toda. Antigamente essa fase era conquistada com mais riqueza e menos recursos, era mais privilegiada e os ganhos eram grandiosos, devido a simplicidade e interação assídua. Hoje em dia devido a globalização, as crianças estão mais focadas em jogos eletrônicos e tecnologia (SILVA JUNIOR, 2005).

Deste modo, a ludicidade não se resume apenas em uma palavra, ou no simples fato de brincar, ela é algo fundamental na vida do ser humano em diversas etapas de sua vida, contribui bastante no quesito educar, uma junção de vários fatores que são inseridos a prática, que transforma o corpo e a mente de forma gradativa respeitando sempre o tempo de cada pessoa. Quando falamos em ludicidade já vem à ligação automática ao brincar, diversão, prazer.

Seguindo este pensamento, trazendo para o contexto educativo, o lúdico não se limita só em entretenimento, abrange de forma grandiosa na questão de explorar e explanar conhecimento, educar o corpo e a mente de forma satisfatória, descobrir e desenvolver novas habilidades.

Portanto, as atividades lúdicas na Educação Infantil enquanto promotoras do desenvolvimento dos aspectos psicomotores nas crianças, devem sem sombra de dúvida ocupar um lugar especial na prática pedagógica do professor de Educação Física e/ou de qualquer outra disciplina. A brincadeira precisa estar presente na escola, uma vez que desenvolve o sujeito integralmente. E, o nosso desafio enquanto professores de Educação Física, é permitir que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolverem da forma mais adequada e prazerosa possível. Dito isto, é possível afirmar que a introdução de brincadeiras nas aulas de Educação Física na Educação Infantil corrobora para o desenvolvimento psicomotor dos alunos (RODRIGUES, 2017, p. 36-37).

A vivência do lúdico oportuniza aos alunos da educação infantil momentos de descontração e interação com os sentimentos que de certa forma são aflorados ao decorrer das atividades impostas, cria um vínculo melhorado na questão de socialização e afetiva, individual e coletiva com os demais que os cercam. Quando os desafios começam através do brincar, as crianças criam empatia as regras que por sua vez trazem

prazer ao executá-las, começam a trabalhar ali comportamentos morais através das normas no contexto do jogo não impostas por adultos no seu convívio fora do brincar.

A criança se subordina às regras do jogo não porque esteja ameaçada de punição ou tema algum insucesso ou perda, mas apenas porque a observância da regra lhe promete satisfação interior com a brincadeira, uma vez que a criança age como parte de um mecanismo comum constituído pelo grupo que brinca. A não observância da regra não ameaça com nenhuma outra coisa a não ser o fato de que a brincadeira venha a fracassar, perca o seu interesse e isso representa um fator regulador bastante forte do comportamento da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 315).

Nesta fase do brincar monitorado e assistido por profissionais de Educação Física, os alunos que têm essa vivência do brincar na escola começam a desenvolver suas habilidades psicomotoras, assimilando e executando tais atividades e movimentos com mais precisão.

4 Considerações finais

Após a realização do levantamento foi possível concluir que a ludicidade na Educação Infantil pode ser usada como uma didática e pedagógica indispensável para formação global da criança, pois contribui com ganhos advindos de forma prazerosa, que ajuda em sua totalidade no quesito educar e de forma adaptada a cada criança no seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, é bom frisar que os profissionais que trabalham com este nível de ensino devem sempre respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança, quando assistida por profissionais capacitados da área de Educação Física que através de estudos, pesquisas e relatórios exploram de forma positiva com suas atividades, as habilidades que existem e as que vão se desenvolvendo com passar do tempo.

Afirma-se também que a ludicidade é uma escada que ajuda gradativamente a criança no processo de ensino aprendizagem, auxilia no desenvolvimento de habilidades motoras e psíquicas. Através do brincar, a criança aprende e ensina, interage em grupo, socializa e se diverte. Para que a criança tenha sua trajetória de aprendizagem com ganhos de forma positiva, existem alguns fatores importantes como: profissionais capacitados, espaço escolar e o tempo.

Portanto, a ludicidade é uma parceira que auxilia o desenvolvimento psicomotor, educando movimentos, trazendo à tona emoções e sensações de descobertas. Essa ligação que a ludicidade tem com a psicomotricidade mostra que ambas precisam trabalhar em conjunto, pois ao brincar orientado, a criança vivencia movimentos e os reproduz, educa seu corpo e sua mente de forma agradável e indispensável que resultará com o tempo, ao longo do percurso de sua jornada escolar, uma melhora não só no quesito motor mais psíquico e social também.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. MEC/SEF. 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2019. Disponível em<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf> Acesso em 23 de jun. 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação-MEC. 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 23 de jun. 2020.

COSTA JUNIOR, D. **Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor**. Valinhos: 2017.

CAJUEIRO, R.L.P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAMPÃO, D.S.; CECCONELLO, A.M. A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Lecturas, Educación Física y Deportes. **Revista Digital**. Ano 13. Num.123. 2008.

FERNANDES, E.D. Psicomotricidade: um passo para vencer as dificuldades de aprendizagem. **Revista do UNIPÊ**. Ano XIII. Num. 2. p. 102-115. 2009. 11

FERREIRA, M.O.; CAVALARI, N. A psicomotricidade relacional como uma ferramenta de ação no ensino-aprendizagem. **Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP**. Vol. 1. Num. 2. p. 116-130. 2010.

HEIDRICH, G. Temos uma Educação Física dos anos 60. 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/1934/temos-uma-educacao-fisica-escolar-dos-anos-60>> Acesso em 28 de outubro de 2018 às 21h45.

MAGALHÃES, A.G.Q. **Psicomotricidade**: uma nova perspectiva de educar. Norte Científico. Vol. 1. Num. 1. 2006.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

RAMOS, C.S.; FERNANDES, M.M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. Lecturas, Educación Física y Deportes. **Revista Digital**. Ano 15. Núm. 153, 2011.

RODRIGUES, C.G.S. Os benefícios da brincadeira para o desenvolvimento dos elementos psicomotores das crianças durante as aulas de Educação Física na educação infantil: uma revisão de literatura. Vitória de Santo Antão, 2017. 46 folhas. **TCC (Graduação)** – Universidade Federal de Pernambuco, CAV. Licenciatura em Educação Física, 2017.

SANTOS, V. S. dos. "Corpo humano"; Brasil Escola. 2020. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/corpo-humano.htm>> Acesso em 19 de jun. 2020.

SEVERINO, C. D.; PORROZZI, Renato. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, ano II, nº 3 - janeiro 2010.

SILVA, A. B.; BORGES, P.F.B. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**. Ano 1. Núm. 3, 2008.

SILVA JUNIOR, A. G. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2005.

VELASCO, C. G. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

O QUE TEM NO MEU QUINTAL? – UM OLHAR PARA O PROTAGONISMO INFANTIL ATRAVÉS DOS REGISTROS PARA A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Thaís Mayara da Silva Braga⁷

Resumo

Este escrito tem como objetivo relatar sobre as experiências compartilhadas por uma turma de Educação Infantil da pré-escola II da Escola Municipal Pedro Rodrigues Gaia situada na região de Cururipe da cal no município de Palmeira dos Índios/Alagoas. O objetivo deste relato é dar visibilidade a práticas que fomentam e aproximam o cotidiano das crianças em contexto rural através de um olhar atento e sensível da educadora aos seus interesses, trazendo elementos do cotidiano para as investigações e percebendo o quanto esta intencionalidade aproxima crianças e famílias das propostas de interações. Para tanto, o relato está apoiado nos princípios metodológicos da Documentação pedagógica.

Palavras-chave: Educação infantil; Pré-escola; Propostas de interações; Documentação pedagógica.

1 Introdução

Um cotidiano marcado por possibilidades de exploração que aproximem as crianças de seus contextos de vida: é assim que tem se pensado as práticas e propostas investigativas a partir das provocações lançadas às crianças de 5 anos de uma turma de Educação infantil da Escola Pedro Rodrigues Gaia em Coruripe da Cal, Palmeira dos Índios/Alagoas.

Diante das experiências vividas e compartilhadas com as crianças e suas famílias e da escuta sensível desenvolvida pela educadora para perceber e sentir quais os interesses investigativos seriam percebidos nos diálogos traçados com as crianças é que iniciou-se um processo de problematizar e observar o lugar de referência onde cada uma delas vivia e a partir desta observação traçou-se o caminho de descobertas e partilhas que seria realizado com o grupo.

⁷ Pedagoga licenciada pelo Centro Universitário CESMAC, Especialista em bebês na Educação infantil (Faculdade UNINA). Educadora das redes municipais de Maceió e Palmeira dos Índios/AL. E-mail: tmayarab@hotmail.com.

O contexto rural no qual a escola está situada e sendo este o lugar de morada das crianças da turma, logo se percebeu a influência das características regionais e suas múltiplas formas de pertencimento apresentados no retorno das crianças às propostas investigativas.

Em face dos desdobramentos que se deu na socialização das ações das crianças é que surgiu a vontade de transformar esta vivência em relato e com ele poder compartilhar uma estratégia de planejamento que se efetiva em ações previstas a partir das intenções das próprias crianças que foram sendo percebidas nos diálogos traçados. Aqui, é preciso destacar a potência das crianças quando suas falas são validadas e transformadas em estratégias para as descobertas que se desdobram.

Contudo, neste processo de escuta, diálogo e observação se faz imprescindível a utilização do registro como ferramenta de reflexão e comunicação. É o movimento de tornar visível as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças estruturado pelas tantas formas de Documentação pedagógica que dão sustentação a prática.

2 O que é vivido... precisa ser visto!

A ideia de dar visibilidade às práticas compartilhadas e vividas pelas crianças parte da intenção de colocá-las no centro do debate como protagonistas e sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento, garantindo-lhes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme cita a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019, p 37), assegurando

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

É no movimento de observação de seus interesses e da validação das curiosidades que as crianças configuram os diálogos que se oportunizam na partilha dos relatos marcados por seus cotidianos, evidenciando uma mostra clara do quanto o ambiente em que vivem e suas organizações sociais projetam inquietações e carregam um sentimento de pertencimento. Fochi (2019, p. 176) nos aponta que: “tanto do ponto de vista das crianças como dos adultos, em cada momento da vida cotidiana, existem

extraordinárias possibilidades para aprender e para gerar um bem estar global”. É o meio em que se vive percebido como ponto de partida para as explorações e manipulações.

Em suma, o ambiente dos pequeninos configuram-se como resultado de um série de variáveis geradas ao pôr em relação os sistemas naturais e socioculturais presentes em cada contexto, que determinam um ecossistema idiossincrático que condiciona o desenvolvimento de cada grupo humano. (PIFERRER, 2004, p. 107)

Para isso, a construção de uma prática que perceba e valide os sentimentos e interesses das crianças passa por um processo permanente de escuta e de busca por ferramentas que possibilitem essa comunicação. É na interação com o outro e na observação de suas múltiplas formas de se comunicar que o educador consegue transformar o cotidiano em um elo constante entre o interesse e a investigação.

Ouvir é um ato que precisa ser intencional e isso só é possível quando o educador encontra neste elemento uma estratégia de conexão e de legitimar a perspectiva do outro. A escuta precisa de sensibilidade. É preciso está aberta as necessidades dos sujeitos em uma prática que envolve para além do ouvido, é um ouvir com todos os sentidos. A escuta percebe e valida todas as formas de linguagem, isso demanda tempo, ela é gerada pela curiosidade. A escuta não colabora com respostas, ela traz perguntas, é emoção. A escuta valida o valor das interpretações. Escutar não é fácil e tudo isso só se faz possível dentro de um “contexto de escuta” (RIBALDI, 2016, p. 236).

Um “contexto de escuta” é criado quando os indivíduos sentem-se legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica. Enriquecemos o nosso conhecimento e a nossa subjetividade escutando os outros e abrindo a eles quando aprendemos como grupo. (RIBALDI, 2016, p. 237 e 238)

Para captar a essência dos diálogos, das investigações e reflexões realizadas diante das interações vividas pelas crianças faz-se necessário um olhar atento aos registros e suas formas de comunicar os percursos e o desenvolvimento das experiências, articulando-se em aprendizagens. É um revelar dos processos que se observa através de fotografias, áudios e vídeos. É a utilização das ferramentas visuais como ponto de partida e de planejamento para que - através delas - possam ser sinalizados e percebidos seus interesses.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria. (OSTETTO, 2018, np)

Assim, é possível perceber que o elo existente entre o movimento de escuta atenta e o de documentar as práticas para torná-las reflexivas é o que materializa e torna tangível as aprendizagens. A documentação pedagógica aqui defendida - e também conceituada pelo olhar de Dahlberg (2006, p. 229) - “começa com uma escuta ativa, uma forma de escuta que parte de um envolvimento e de uma curiosidade séria nos eventos do aqui e agora”.

Dessa forma, é possível perceber a grandiosidade de fomentar uma prática na educação infantil voltada para as crianças em sua integralidade, articulando práticas que as acolham como os seres potentes que são. Para tanto, é imprescindível apoiar-se em uma escuta que perceba seus interesses e as reconheça como centro do processo, dando visibilidade aos percursos através de metodologias que valorizam o documentar das aprendizagens.

3 O que tem no meu quintal?

Os contatos iniciais com a turma do Pré-II da Escola Municipal Pedro Rodrigues Gaia no ano letivo de 2021 aconteceram de forma remota devido as recomendações de distanciamento social causadas pela pandemia da COVID-19. Nesse momento de aproximação algumas provocações foram sugeridas pela educadora a fim de conhecer as crianças, suas famílias e seus contextos. Logo durante os primeiros

diálogos foi possível perceber o quanto o ambiente rural em que as crianças vivem era palco para suas brincadeiras e a forma com sua rotina de desenrolava, o que fica ainda mais claro em falas como as de G. L.⁸: “Eu gosto de andar de cavalo com meu irmão” ou de M. L.: “Eu gosto de fazer corrida de cavalo” ou ainda de M.C.: “Eu gosto de brincar de esconde-esconde, pega-pega e bicicleta e de fazer comidinha”.

Com base nessas escutas e nas de tantas outras crianças, um convite foi lançado pela educadora como forma de alcançar detalhes deste ambiente e de perceber pontos de interesse investigativo das crianças: “Se pararmos um instante para observar, o que vemos pela nossa janela?”, indagou a professora. Os primeiros retornos vieram das mais diversas formas, eram vídeos, fotografias ou áudios das crianças contando sobre o espaço em que moravam. M.L.M. logo descreveu: “Na minha casa tem a casa de minha vó, vaquinha, grama, cercado...”, seguida por N.N.: “Eu vejo muitas árvores porque eu moro aqui no Coruripe.” e M. E. também nos relata: “Professora, na minha casa tem um pé de maracujá, o maracujá ainda tá verde, quando tiver maduro a gente toma o suco.”.

Figura 1. O que tem no meu quintal? Um olhar pela janela!



Fonte: Acervo da turma

Diane das partilhadas provocadas pela observação do espaço em que moram foi percebida a grande quantidade de relatos no entorno de curiosidades trocadas sobre os animais, gerando a sequência investigativa: *Animais do meu quintal*. Empolgadas em nos apresentar os animais que fazem parte de seus contextos iniciou-se uma troca de fotos, vídeos e desenhos produzidos pelas crianças para relatar sobre seus bichinhos,

⁸ As abreviações dos nomes das crianças serão utilizadas para preservar a identidade.

motivando conversas e aproximações, como podemos perceber na fala de N. N.: “O animal que eu mais gosto é pintinho. Ele pia, cisca e come milho” ou na adivinha lançada aos colegas por M. L.: “Oi coleguinhas, que animal sou eu? Tenho asas, mas não voo, tenho bico, como milho e tenho duas patas.” M.C. logo acertou a charada: “Um pato”. Em meio a essas trocas a educadora compartilha como sugestão de leitura o livro intitulado *Bichodário* de Thelma Guimarães e a contação da história motivou um convite que logo foi aceito pelas crianças em um momento de muita empolgação: “Que tal criarmos a releitura do livro *Bichodário* com os animais do nosso quintal?” Nesse momento as interações ocorreram sobre a estrutura do livro, curiosidades e características dos animais, observações sobre as letras iniciais de seus nomes, entre outras partilhas. O livro produzido foi impresso e entregue às crianças, gerando reconhecimento, euforia e muitas leituras.

Figuras 2, 3, 4, 5. Animais do meu quintal



Fonte: Acervo da turma e da escola

No desenrolar dos diálogos foi percebido que muito sobre o espaço em que moravam das crianças ainda poderia ser objeto de investigação. Para além dos animais, esse lugar tem cheiro, tem vida, provoca sensações, tem cor... e foi então que uma nova sequência investigativa se iniciou: *As cores do meu quintal*. Uma coleta de elementos existentes neste espaço nos convidou à brincadeira e o desafio foi lançado pela educadora: “Quais as cores que encontraremos no quintal? Vamos relacioná-las as cores encontradas dentro de nosso estojo ou de outros objetos?” Provocadas pela curiosidade, as correspondências se iniciaram e mais uma vez o diálogo ganha ares de pertencimento, de reconhecimento desse lugar já tão conhecido que agora ganha novas formas de ser visto.

Figuras 6, 7, 8, 9. As cores de meu quintal



Fonte: Acervo da turma

Muito além das cores, com tantas texturas foi possível ampliar as sensações, despertar para as explorações e manipulação de elementos que contribuíssem com esse novo olhar e essa forma de descobrir o quintal. Assim, as crianças começaram as produções de *Esculturas de gelo!* Uma vasta mistura de itens coletados no quintal que aguçaram os sentidos e instigaram a criação. Após esse momento de transformação dos elementos realizado pelas crianças elas ainda intitularam suas produções, evidenciando que as obras revelam mais uma vez a potência da experiência. Alguns exemplos dos títulos dados em sequência pelas imagens abaixo compartilhadas: Limonada congelada, Floresta Colorida, Montanha de frutos e flores e Copo florido.

Figuras 10, 11, 12, 13. Esculturas de gelo



Fonte: Acervo da turma

As experiências continuam movidas por tantas descobertas e por todos os sentidos em uma oportunidade de exploração do meio. É a relação entre a criança e a natureza proporcionada de forma direta e sensível. Como exemplos desta continuidade,

citamos experiências com o plantio; produção de tintas naturais com sementes e/ou folhas; brincadeira com as sombras e suas possibilidades de refletir cor acrescentando o elemento celofane; E brincadeiras para dar forma às frutas com a provocação do Lanche divertido.

Figuras 14, 15, 16, 17. A continuidade das explorações



Fonte: Acervo da turma

A riqueza das experiências partilhadas com as crianças revela a profunda conexão entre o espaço vivido, a curiosidade e o pertencimento. É na exploração que as pesquisas se revelam e as possibilidades ganham ares de reconhecimento, produzindo marcas e memórias afetivas que acompanharão nossas crianças para sempre.

4 Resultados e Discussão

A potência das crianças e suas múltiplas formas de descobertas do mundo foram facilmente percebidas em uma prática que validou o seu protagonismo e que através de uma escuta sensível, articulada pela educadora, oportunizou e evidenciou os interesses das mesmas. No relato aqui apresentado, foi possível perceber a partir de falas e registros toda a motivação geradora das temáticas que foram investigadas pelo grupo da pré-escola.

Assim, foi possível identificar o quanto o ambiente em que vivem e suas diversas formas de organização foram palco para investigações que possibilitaram às crianças a ampliação do conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Observações estas que só se tornaram possíveis através da utilização da documentação pedagógica como ferramenta metodológica que revelou as aprendizagens

e o desenvolvimento das crianças a partir de registros coletados, possibilitando a tomada de decisões e a reflexão sobre os caminhos traçados em um movimento que deu visibilidade aos processos percorridos pelas crianças.

5 Considerações finais

Levando em consideração os aspectos discutidos ao longo do relato observa-se a necessidade, cada vez mais evidente, de práticas educativas que fomentem os interesses das crianças e validem suas interações. Este caminho de escuta sensível para perceber e oportunizar investigações que tenham como foco os apontamentos sugeridos pelas crianças em suas interações precisa de uma intencionalidade por parte do educador que se disponibiliza de forma consciente a ser um elo entre as estratégias de exploração e os elementos que fomentam essa curiosidade.

Quando esse processo de escuta é cuidadosamente efetivado é comum perceber o quanto o ambiente em que as crianças vivem e/ou estão inseridas se torna objeto de partilha e de indagações em um movimento de pertencimento, contribuindo com o surgimento de investigações que se fazem no seu entorno. Na prática aqui compartilhada, evidenciou-se as características do ambiente rural por ser o lugar de morada das crianças e de localização da escola.

Por fim, nota-se a importância de um cotidiano revelado em registros que fomentem as reflexões em um elo de significados percebidos diante das tantas linguagens que ao serem consideradas dão visibilidade ao desenvolvimento, construindo memórias em olhares imersos a todas as experiências vividas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org);

tradução: Marcelo de Abreu Almeida. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório das Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2019. 346 p.

OSTETTO, Luciana (org). **Registros na Educação Infantil:** Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018.

PIFERRER, Rosa. Descoberta do ambiente natural e sociocultural. In: ARRIBAS, Teresa [et al.]; tradução Fátima Murad. **Educação Infantil:** desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org); tradução: Marcelo de Abreu Almeida. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PRESENTE NA UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Luís Fellype Santos da Silva⁹
Jardiel Marcos Santos da Silva¹⁰

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar a contribuição da ludicidade presente na Unidade Temática Brincadeiras e Jogos nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental Anos Iniciais, identificando e compreendendo a importância que o lúdico tem nas aulas de Educação Física escolar, tendo como objeto de estudo a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos. Nesse sentido, a disciplina de Educação Física, utiliza-se da cultura corporal de movimento por meio das suas práticas corporais que visa garantir uma formação integral, social, cultural e intelectual dos estudantes, contribuindo assim, para que os mesmos possam se desenvolver, também no sentido cognitivo, afetivo e motor. Considerando o aporte teórico, com a finalidade de apresentar um contexto relevante em seus impactos na vida dos estudantes, quando os mesmos têm o contato com as brincadeiras e jogos a partir das aulas de Educação Física no ambiente escolar faz com que os estudantes possam aprender a dar importância a este conteúdo por meio das atividades lúdicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo sistemática, na qual, buscou-se em trabalhos acadêmicos, científicos, livros de vários autores e documentos oficiais que tratam dessa temática. Contudo, este trabalho contribuirá para que os futuros e profissionais de Educação Física possam entender a contribuição que a ludicidade tem em relação a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Palavras-chave: Atividades lúdicas; Estudantes; Conteúdo.

1 Introdução

Vivemos em uma época em que a tecnologia avança aceleradamente no mundo inteiro, e esse avanço faz com que as crianças e jovens passem o tempo, que têm livre, conectados, sejam em redes sociais, ou em jogos eletrônicos. Assim, este tipo de entretenimento faz com que estes indivíduos não se movimentem como deveriam. Pode-se observar, ao andar pelas ruas, que tanto nas pequenas como nas grandes cidades fica

⁹ Professor de Educação Física da Faculdade São Tomás de Aquino – FACESTA de Palmeira dos Índios/AL.

¹⁰ Professor Doutorando em Ciências da Educação, docente da Educação Básica do Município de Garanhuns/PE.

evidente que as crianças e jovens não brincam, nem jogam como antes, pois as atividades lúdicas não estão presentes em sua vida.

Nesse sentido, se as atividades lúdicas estiverem presentes nas vidas destes indivíduos desde pequenos contribuirá para que sejam cidadãos mais críticos, reflexivos e participativos dentro da sociedade, pois as atividades lúdicas permitem que a criatividade, a autoestima, a consciência corporal, o respeito, outros aspectos sejam desenvolvidos, simplesmente, pelo ato de brincar ou jogar. Posto isso, trazendo esta temática para o âmbito escolar, percebe-se que a cada dia fica mais evidente que as atividades lúdicas no cotidiano escolar são uma ferramenta pedagógica e didática que é trabalhada tanto na sala de aula quanto fora dela, pois são muito atraentes e contribuem para que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes seja desenvolvido em todas as etapas da educação, na realidade as atividades lúdicas são educativas.

A Unidade Temática Brincadeiras e Jogos contribui para que as crianças descubram e vivenciem experiências novas em cada aula de Educação Física, porque ajuda no enriquecimento para uma boa aprendizagem. Convém frisar também que, as brincadeiras e os jogos são atividades voluntárias das quais permitem que os jogadores determinem os limites de tempo e de espaço, também, os participantes podem criar e recriar coletivamente as suas regras antes de brincar ou jogar (BRASIL, 2019).

Dessa maneira, tratando da Unidade Temática Brincadeiras e Jogos no âmbito escolar é primordial assegurar que o professor seja mediador e colaborador ao trabalhar com este objeto de conhecimento para os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, pois é nesta etapa de conhecimento que as habilidades estão sendo desenvolvidas e precisam de um olhar e um cuidado diferenciado. Portanto, este objeto de conhecimento tem uma contribuição importante na vida dos estudantes, e por meio da ludicidade presente nas Brincadeiras e Jogos, faz com que eles construam suas próprias ações físicas, motoras e cognitivas durante e após as aulas de Educação Física escolar.

Sendo assim, com o intuito de reunir informações do tema, o objetivo desta pesquisa foi analisar a contribuição da ludicidade presente na Unidade Temática: Brincadeiras e Jogos nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental Anos Iniciais, identificando e compreendendo a importância que o lúdico tem nas aulas de Educação Física escolar, tendo como objeto de estudo a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos. Portanto, este trabalho contribuirá para que os profissionais e futuros profissionais de Educação Física possam entender a contribuição que a ludicidade tem

em relação a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos para os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

2 Desenvolvimento

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo sistemática, na qual foram analisados artigos acadêmicos e científicos disponíveis nos sites da Scielo, Google Acadêmico e em materiais didáticos como livros de vários autores e documentos oficiais e entre outros. Para facilitar na busca nos sites, utilizou-se os termos selecionados para realização das buscas, sendo eles: atividades lúdicas, estudantes e conteúdo.

Os livros dos autores, ou seja, os didáticos foram selecionados aqueles que tratam da importância do lúdico para aulas de Educação Física; a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos; Brinquedos entre outros. Para os documentos oficiais utilizou-se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's (1997, 1998), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular do Estado de Alagoas-RECAL (BRASIL, 2019), ambos estão disponíveis tanto em site, como também no acervo pessoal do pesquisador, visto que são fontes de pesquisas para planejar, organizar e executar as práticas pedagógica dentro do âmbito escolar.

Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, este tipo de estudo busca reduzir a distância entre o que está sendo indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação, propondo-se a interpretar de forma detalhada aspectos, características e complexidades sobre a utilização da ludicidade e da unidade temática Brincadeiras e Jogos nas aulas de Educação Física escolar. Sobre a pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares que são criadas pelo pesquisador, sendo assim,

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos [...]. (MINAYO, 2010, p. 21).

Em síntese, vale ressaltar, que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É bom lembrar que a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2010) comenta que neste tipo de pesquisa o fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Desta forma, se faz uso da compreensão das definições e conceitos apresentados pelos autores envolvidos nesta pesquisa. É uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza como descritiva argumentativa já que se trata de um estudo bibliográfico.

Sobre a revisão sistemática ou bibliográfica, Pizzani *et al.* (2012 p. 54) diz que, este tipo de pesquisa, “é um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa”. Segundo Lakatos e Marconi (2017), dizem que é um método de atividades sistemáticas e racionais que busca garantir a segurança dos objetivos como também estratégias quanto à proposta apresentada.

Para análise dos dados, optou-se por desenvolver uma discussão do tipo descritiva que, segundo Mazzotti e Gewandszajder (2001), objetiva descrever as características obtidas a partir de determinado estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas.

3 Resultados e Discussão

Por se tratar de uma revisão sistemática, buscou-se em trabalhos acadêmicos, científicos, livros de vários autores e documentos oficiais que tratam dessas duas temáticas: o Lúdico, Brincadeira e Jogos. É importante ressaltar que os autores não mencionaram o período em que foram realizadas as suas pesquisas, mas pode-se entender que seus estudos são importantes para toda a comunidade acadêmica. Os resultados obtidos nos estudos analisados foram expressos por meio da importância do lúdico nas aulas de Educação Física escolar presentes na Unidade Temática Brincadeira e Jogos, uma vez que não nos cabe julgar quem está certo ou errado em suas concepções em relação ao tema dessa pesquisa, contudo, o que se pretende, neste estudo, é apresentar a relevância do lúdico na Unidade Temática Brincadeiras e Jogos para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O Lúdico nas aulas de Educação Física Escolar

No trabalho de conclusão de curso de Silva (2011), ele mostrou o significado da palavra lúdico que se originou da palavra grega *ludus* que significa jogos ou brincadeiras. O termo lúdico, utilizado por este autor contextualizou os jogos como sendo a utilização das regras, das brincadeiras com a utilização dos brinquedos por ser um objeto de manipulação no ato de brincar. Faz com que a criança crie situações imaginárias e o divertimento que é a satisfação do participante no ato em participar das atividades lúdicas. Pode-se perceber que, quando os estudantes têm a presença do lúdico nas aulas de Educação Física escolar, facilita e contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos envolvidos nas brincadeiras e jogos.

Para Ronca (2003, p. 27) “o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”. Nesse sentido, as vivências que são proporcionadas pela aplicabilidade das atividades lúdicas não é somente o resultado em se movimentar, mas é a ação que este movimento traz como fonte de prazer e de conhecimento que os estudantes irão aprender no ato de se movimentar.

Importante mencionar também, que quando as crianças têm o contato com as atividades lúdicas, ou seja, quando elas têm a presença das brincadeiras e dos jogos nas aulas de Educação Física escolar, o professor está contribuindo para formação da personalidade, do caráter e do equilíbrio emocional do aluno (ANJOS, 2013; RONCA, 2003; SILVA, 2011).

No estudo de Anjos (2013), deixa claro que a ludicidade sempre esteve presente nas atividades humanas há muito tempo. Agora, as atividades lúdicas por meio das brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física escolar permitem que os estudantes possam compreender o meio social na qual estão inseridos, assim, quando os estudantes passam a compreender o meio social, faz com que ele seja mais participativo quando surgir algum problema em comunidade ou grupo social que está inserido.

Este mesmo autor, notou que as atividades lúdicas e recreativas devem ser contextualizadas no sentido que haja sempre o processo de ensino-aprendizagem na qual a relação de grupos e a convivência com a diversidade cultural, sejam fatores

importante e primordial que são decisivos no processo de formação humana dos estudantes. Ainda segundo este autor, a ludicidade por meio das brincadeiras e dos jogos “podem ser um excelente meio de incentivar e auxiliar a aprendizagem de diferentes áreas atuando assim de forma multidisciplinar” (ANJOS, 2013, p. 9).

O estudo de Freitas (2004, p. 2), apresentou o lúdico enquanto elemento didático que dever ser “analisado não de forma isolada, mas como integrante da cultura considerada do ponto de vista antropológico, em suas várias manifestações: jogo, brinquedo, entre outros.”

Portanto, de acordo com Silva (2011), em se tratando das atividades lúdicas no âmbito escolar, é um recuso metodológico, didático e pedagógico que tem a capacidade de propiciar uma aprendizagem natural e espontânea por meio das brincadeiras e jogos que são objetos de conhecimentos da Educação Física. Nesse sentido, ao utilizar as atividades lúdicas como recurso nas aulas de Educação Física escolar, o professor estará estimulando a criatividade, o senso crítico, a socialização, a participação dos alunos por meio do conteúdo pedagógico e social que esta disciplina tem.

Posto isso, pode-se compreender que o lúdico, enquanto elemento didático e pedagógico, deve estar presente nas brincadeiras e nos jogos, pois ambos estão interligados, e quando se trata de conhecimento adquirido nas aulas de Educação Física, esta disciplina por meio da cultura corporal de movimento, contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes por meio do movimento proposto pelas práticas corporais. Convém salientar, que o papel do professor de Educação Física é contribuir também para que o ensino-aprendizagem seja transformador, sobretudo, nos aspectos sociais, afetivos e motores.

Sobre as aulas de Educação Física, quanto essência interdisciplinar, Soler (2007) em seus estudos, deixou claro que é por meio dessa disciplina que os alunos tornam-se mais ativos por participarem das atividades físicas e através das brincadeiras e jogos possam ensinar noções de escrita e matemática, tendo como ponto de partida o que o estudante já conhece, assim, os objetivos das aulas serão alcançados, fazendo com que eles aprendam cada vez mais.

Nesse sentido, as atividades lúdicas irão exercitar as habilidades necessárias para que os estudantes possam atingir o estágio de prontidão, pois é a partir daí que alcançam o desenvolvimento motor necessário para a leitura e escrita, e conseqüentemente, se

darem bem nas demais disciplinas curriculares (ANJOS, 2013; SILVA, 2011; GROSS, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's de Educação Física deixa claro que “as situações lúdicas competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos, que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-la de forma satisfatória”. (BRASIL, 1997, p. 36). Posto isso, percebe-se que este documento apresenta a importância que as atividades lúdicas exercem na vida dos alunos, pois sendo ela competitiva ou não favorece a aprendizagem por meio dos movimentos que são realizados pelos estudantes, contudo, fica evidente que quando o professor prepara sua aula de forma que chama a atenção dos estudos, os mesmos passam a se desenvolver e aprender de maneira mais satisfatória.

No estudo de Teixeira (1995), apresentou que o lúdico está relacionado a tudo o que possa nos dar alegria e prazer, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a curiosidade, desafiando a criança a buscar soluções para problemas com renovada motivação. “As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.” (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Sobre o jogo, nos estudos de Kishimoto (2011), apresentou como *sendo promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado ao ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas, como jogo, pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola*. A autora retrata ainda que, o lúdico pode ser uma boa estratégia, ou seja, o professor precisa estar apto para trabalhar com o lúdico, pois a ludicidade não é apenas brincar de qualquer forma, mas sim com objetivos propostos para tal direcionamento (KISHIMOTO, 2011). Os trabalhos de Teixeira (1995) e Kishimoto (2011), apresentaram também que nas atividades lúdicas, as crianças têm oportunidade de assumir diversos papéis e colocar-se no lugar do outro.

Sobre os brinquedos, eles podem desde o mais simples, até o mais sofisticado, estimular a autonomia, a cooperação, a informação, criar novos personagens, imitar o pai e a mãe, a professora em fim, o brincar proporciona um mundo de magia e de alegria para as crianças e também para os adultos. (TEIXEIRA, 1995; KISHIMOTO, 2011; SILVA, 2011; ANJOS, 2013),

Dessa maneira, é brincando que a criança traduz o real para seu mundo de faz de contas, dando vida aos brinquedos e atribuindo a eles tarefas. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. As brincadeiras fazem a criança crescer através da procura de soluções de problemas e procuram resolvê-los com várias alternativas. Senso assim, a importância dos brinquedos para as crianças satisfaz certas curiosidades, na qual traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades.

As autoras Rizzi e Haydt (2004), complementam que brincando e jogando, a criança aplica os esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo e assimilando. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através dos brinquedos e dos jogos, a criança expressa, assimila e constrói a própria realidade.

No trabalho de Anjos (2013) retrata que educar é uma coisa séria, prazeroso, agradável e que precisa de metodologia adequada para atender os estudantes nos anos iniciais. Assim, educar não é somente repassar informações, mas é permitir que os estudantes possam compreender e entender o que está sendo ensinado pelo professor. Outro ponto importante que deve-se ser discutido é que, o professor deve mostrar o caminho, considerando que os indivíduos possam tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade na qual estão inseridos.

Para González e Schwengber (2012), em seus estudos apontou que a ludicidade não é objeto de conhecimento específico da Educação Física, mas é um recurso didático-pedagógico na qual permite a qualquer professor utilizá-lo como forma de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes de maneira divertida e prazerosa. Pois, cabe ao professor organizar suas aulas de Educação Física na qual tenha a presença das atividades lúdicas em todas as práticas corporais conforme apresenta a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Estado de Alagoas.

A Unidade Temática Brincadeiras e Jogos

Ao analisar os documentos oficiais do governo, os livros didáticos e os artigos, permitiram uma visão geral sobre o que são as Unidades Temáticas, mas especificamente, as Brincadeiras e Jogos. Utilizou-se como referência nesse estudo a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. A BNCC foi o fruto de amplo processo de

debate e negociação com diferentes atores das diversas esferas do campo educacional (Federal, Estadual e Municipal) e com a sociedade brasileira. Na realidade este documento tem o intuito de orientar os conteúdos a que devem ser respeitados obrigatoriamente na Educação Básica.

Segundo a BNCC, as Unidades Temáticas para disciplina de Educação Física, ou seja, os temas que os estudantes devem aprender nos Anos Iniciais são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças e as Lutas. (BRASIL, 2018). Estes temas são atribuídos para as aulas de Educação Física por meio das práticas corporais e estão estruturados nas Unidades Temáticas; Objeto de Conhecimento; Habilidades e Competências. Perceber-se ainda que a BNCC, apresenta as Unidades Temáticas como sendo os temas que são norteadores para que os professores possam aplicar nas aulas e fazer com que o currículo desta disciplina não fique preso as outras áreas de conhecimentos.

Ainda sobre a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos, o Referencial Curricular do Estado de Alagoas, diz que no Objeto de Conhecimento o professor deve explorar,

[...] aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante, ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos, jogos similares, em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido, por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. É importante fazer uma distinção entre jogo, como conteúdo específico, e jogo, como ferramenta auxiliar de ensino. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor, em si, e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem, consigo, formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver, em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2019, p. 373).

A figura abaixo apresenta o Organizador Curricular para as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Figura 01: Organizador Curricular

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.183).

Cada Unidade Temática tem os seus respectivos Objetos de Conhecimento e a Habilidades que são os códigos alfanuméricos. Na realidade, a nomenclatura, Objetos de Conhecimento substitui o termo Conteúdo que foi utilizado há muito tempo no âmbito escolar. Nesse sentido, cabe ao professor explorar vários tipos de atividades na qual o brincar e o jogar sejam o mais importante para os estudantes e que aprendizagem esteja sempre presente em cada aula da Unidade Temática Brincadeiras e Jogos.

Desse modo, o professor deve ficar atento à figura acima, pois ela apresenta como deve ser organizado as suas aulas de Educação Física escolar para cada série/ano. Então, pode-se perceber que as Brincadeiras e Jogos para os estudantes que fazem o 1º e 2º ano devem ter a presença da cultura popular dentro de um contexto comunitário e regional. Para os 3º, 4º e 5º anos, as aulas devem ter a presença das brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, como também, de matriz indígenas e africanas. (BRASIL, 2018).

Por meio do Organizado Curricular, o professor terá a oportunidade de planejar e organizar as suas aulas, como também explorar dos estudantes o conhecimento que cada um carrega de acordo com a sua comunidade. Em síntese, a BNCC orienta os professores na hora de planejarem as suas aulas, ou seja, que eles possam seguir as sequências didáticas como forma de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante.

No estudo de Darido et al (2017), explicam que nesse processo de ensino e aprendizagem deve estar presente em tudo aquilo que o aluno consegue fazer por meio do movimento. Nesse sentido, o professor deve entender que as vivências sociais que os alunos trazem para escola são diferentes umas das outras, portanto, o professor, enquanto mediador de conhecimento, deve fazer com que os alunos possam refletir sobre a realidade que eles vivem e passem a ter uma visão integral de seu corpo e de mundo.

No trabalho de Anjos (2013), apontou que as brincadeiras e os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, além de manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessidade brincar, jogar, criar e inventar.

As brincadeiras e os jogos em grupo são formas de atividade muito indicadas para estimular a velocidade construtivista da criança e a sua vida social. Os professores precisam planejar e organizar quais são os jogos que irão ajudar as crianças a se desenvolverem durante as aulas. Posto isso, é interessante que o professor permita que as crianças escolham, modifiquem, e/ou até mesmo inventem novos jogos. É importante também, durante o jogo, a intenção social da criança entre seus colegas para poder construir sua lógica, seus valores sociais e morais. (KISHIMOTO, 2011; SILVA, 2011; ANJOS, 2013),

Anjos (2013), deixa claro que as brincadeiras e os jogos propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, a criança demonstra através da brincadeira como ela vê e constrói o mundo, como ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, ela expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.

Para Kishimoto (2011), em seus estudos, apresentou os jogos sendo como autor da aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, as práticas escolares são importantes para o ensino, visto que quando os alunos são colocados em situações lúdicas por meio dos jogos, torna-se uma boa estratégia para aproximar os mesmos ao conteúdo que estão ligados com a cultura regional na qual estão inseridos.

Dessa maneira, percebe-se a necessidade de o professor pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento e organização escolar.

Lembrando que os jogos e as brincadeiras exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais. (KISHIMOTO, 2011; SILVA, 2011; ANJOS, 2013),

Destacando ainda mais a importância do elemento lúdico nas aulas de Educação Física escolar, mais especificamente, na Unidade Temática Brincadeiras e Jogos, os trabalhos de Ronca (2003), apresentou que as atividades lúdicas permitem que os estudantes explorem as relações do corpo e do espaço, de deslocamento e da velocidade, cria condições mentais tanto para compreender a aula, como também para sair de enrascadas que são apresentadas durante as aulas. É por meio das atividades lúdicas e dos movimentos que os alunos realizam, faz com que eles desenvolvam a personalidade e o caráter ao longo da vida escolar.

Posto isso, compreende-se que, o ato de brincar ou jogar leva os estudantes a conhecerem a si próprios e aos outros, também compreender seus limites e possibilidades de se inserir em um grupo. Da mesma maneira, sobre esse ponto de vista, o lúdico se torna de vital importância para a educação, mais especificamente no processo ensino-aprendizagem, como também para o desenvolvimento dos estudantes de forma integral.

No estudo de Andriotti e Aquino (2006), notou-se a importância de entender que o ato de brincar ou jogar não é perda, nem tão pouco uma forma de preencher o tempo livre que os estudantes têm, contudo, as crianças e os jovens hoje não têm a oportunidade de brincar e jogar como deveriam ter, pois eles estão se tornando excluídos do convívio social, e isso é visível, pois muitos vivem conectados aos jogos eletrônicos e nas redes sociais.

Mastroianni et al (2004), apresentaram nos seus estudos que as atividades lúdicas têm um papel fundamental no psiquismo do estudante, pois é por meio do brincar e jogar que a fantasia e a realidade são diferenciadas. Desse modo, quando os estudantes são estimulados a pensar, a criar e recriar, permite que eles desenvolvam também a afetividade, elaborem conflitos ansiosos, explorem as suas próprias habilidades, assumam outros papéis, desenvolvam suas competências tanto cognitivas quanto interativas.

Nos trabalhos de Anjos (2013), apontou que as atividades lúdicas proporcionam aos estudantes a se expressarem de diversas maneiras por meio dos movimentos, assim os alunos tornam-se mais participativos tanto nas aulas como na sociedade que estão

inseridos. Posto isso, percebe-se que o contato com as brincadeiras e os jogos desenvolvem as potencialidades, ocorre a compartilhamento das experiências, proporciona uma convivência dinâmica e social entre todos os participantes.

O ato de brincar através das atividades lúdicas faz com que a criança venha a desenvolver e melhorar a confiança em si mesma, sua imaginação, a autoestima, o autocontrole, a cooperação e a criatividade; o brinquedo revela o seu mundo interior e leva a criança a aprender brincando. Assim sendo a escola deve respeitar este conhecimento de mundo que a criança tem e entender o processo pelo qual a mesma passa até se alfabetizar, permitindo enfrentar e compreender melhor os primeiros anos escolares, transformando a escola em um verdadeiro ambiente de aprendizagem (ANJOS, 2013, p. 32-33).

Ainda, segundo Silveira (2005), em seus estudos mostrou que os jogos ajudam aos alunos a tomar decisões, pois ao formular conceitos conforme o contexto que cada jogo fornece e apresenta, o participante vai compreendendo a importância de respeitar as regras. Dessa maneira, quando os alunos estão participando de um jogo esportivo, por exemplo, eles devem compreender as táticas a fim de aproveitar ao máximo o jogo com mais acertos ou com menos erros. Ao fazer isso, os alunos estarão “interligando assim, inteligência, domínio e habilidades que o próprio ambiente proporciona ao aluno durante as diferentes situações nos jogos” (SILVEIRA, 2005, p. 7).

De acordo com Garcia (2010), apresentou em seus estudos que as brincadeiras e os jogos fazem com que os alunos estejam entrando em contato tanto físico como um bom convívio social com os demais. Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos oferecem modos aceitáveis para competir, para gastar energia, para ensinar e fazer com que os alunos possam ser menos agressivos e consigam viver em sociedade. “O declínio do egocentrismo e o crescimento das habilidades cognitivas permitem que as crianças em idade escolar interajam de modo mais significativo com os amigos”. (GARCIA, 2001, p. 6).

Portanto, os estudos encontrados nessa revisão traçam um pequeno panorama a respeito da contribuição da ludicidade presente na Unidade Temática Brincadeiras e Jogos. Na realidade, precisa de mais estudos e de outros olhares para esta temática. É relevante que haja mais pesquisas voltadas para atender melhor os estudantes e que

façam com que os professores possam se atualizar e melhorar a sua prática pedagógica quando forem trabalhar com estes objetos de conhecimentos.

4 Considerações finais

Através desse estudo, pode-se afirmar que a contribuição das atividades lúdicas é indispensável aos alunos, pois as mesmas trazem e produzem benefícios no processo de ensino-aprendizagem às crianças, fazendo com que possam se desenvolver de forma integral. O contato com o ato de brincar e jogar nas aulas de Educação Física permite que os alunos compreendam a valor dessa disciplina e sua importância para a formação do conhecimento por meio do movimento.

Observa-se também que, os autores apresentaram a importância que as atividades lúdicas têm na promoção da formação do cidadão e além de fornecer um bem-estar em participar das aulas, também salienta que os estudos constaram que a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos devem ser desenvolvida a partir de aspectos lúdicos, mas, deve-se evitar a promoção de competições entre os alunos.

Portanto, este estudo contribuiu para que os futuros e profissionais de Educação Física possam entender que a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos deve ser trabalhada de forma lúdica, pois permite que os alunos desenvolvam suas capacidades de criar e recriar, e resolver problemas que forem apresentados durante as aulas. Desse modo, as aulas irão contribuir para a formação do aluno nos sentidos: mental, social, cultural e físico.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANDRIOTTI, V.; AQUINO, L. M. S. Brinquedoteca: o lúdico no ensino e na aprendizagem. Guaíba. 2006. Disponível em <<http://guaiba.ulbra.tcche.br/pesquisa/2006/artigos/pedagogia/125.pdf>.> Acesso em 20 de outubro de 2020.

ANJOS, J. A. A importância das atividades lúdicas nas aulas de educação física no processo ensino aprendizagem. Trabalho monográfico. Programa Pró-Licenciatura da

Universidade de Brasília – Polo Ariquemes -RO 2013. Disponível em:<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6970/1/2013_JairoAlvesdosAnjos.pdf> Acesso em 21 de outubro de 2020.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular de Alagoas**. Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular. *Educação Física*. 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

FREITAS, I. A. À Escola com Alegria. A Importância da Incorporação do Componente Lúdico no Cotidiano da Escola, Piracicaba, SP. 2004. Disponível e m <<http://cev.org.br/biblioteca/a-escola-com-alegria-importancia-incorporacao-componente-ludico-cotidiano-escola/>> Acesso em 25 de outubro de 2020.

GARCIA, J. A Recreação enquanto elemento norteador no processo de socialização da 4ª série A do Ensino Fundamental da escola José Alexandre Sávio no município de Campo Largo. 2010. Revista Eletrônica de Educação Física. Disponível em<http://www.uniandrade.br/pdf/edfisica/2010/juliane_garcia.pdf.> Acesso em 08 de novembro de 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S.V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. 14ª ed. São Paulo, 2011.

MASTROIANNI, E. C. Q. et al. Abcd no lar – aprender, brincar, crescer e desenvolver no laboratório de atividades lúdico recreativa. 2004. Disponível em <http://www.unesp.br/progra_d/PDFNE2004/artigos/eixo10/abcd.pdf.> Acesso em 27 de outubro de 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.

PIZZANI, L., SILVA, R. C. da, BELLO, S. F., & HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação**, 10(2), 53-66, 2012.

RIZZI, L. e HAYDT, R. C. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 2º ed. São Paulo, 2004.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 2003.

SILVA, J. M. S. O lúdico na atividade física: um estudo sobre esta prática no combate ao preconceito da obesidade infantil em uma escola particular de Palmeira dos Índios-AL. (TCC- Monografia). Faculdade São Tomás de Aquino- FACESTA, 2011.

SILVEIRA L. D. Educação Física e atividade lúdica: o papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd154/o-papel-da-ludicidade-nodesenvolvimento-psicomotor.htm>.> Acesso em 11 de novembro de 2020.

SOLER, R. Jogos Cooperativos (Se Competir é Importante, Cooperar é Essencial). 2007. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=jogos+ludicos+segundo+soler&btnG=&lr=>> Acesso em 18 de novembro de 2020.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA ESCOLA MUNICIPAL BELARMINO TEIXEIRA CAVALCANTE

Nadjani Soares de Assis

Resumo

Permitir ao aluno buscar seus próprios caminhos para a construção do conhecimento e tornar a aprendizagem atrativa é uma necessidade pedagógica contemporânea, essa é a proposta do corrente trabalho: apresentar mecanismos, um conjunto de tarefas na perspectiva de uma prática pedagógica baseada em Projetos, onde o discente atue como sujeito de seu conhecimento e o professor, como mediador nesse processo. Partiu-se do pensamento de que a Pedagogia de Projetos norteia as atividades escolares e permite a construção de uma escola inserida na realidade, que seja aberta às múltiplas relações sociais, acabando com o monopólio do adulto que decide, planeja, passando a inserir o aluno como atuante, definindo ele próprio suas tarefas. Para isso, optou-se por uma estratégia que conduza a classe a organizar-se, produzindo um novo sentido às atividades escolares. O artigo teve como campo de observação a Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, situada na Serra da Boa Vista s/n, Zona Rural de Palmeira dos Índios – AL.

Palavras-chave: Pedagogia de Projeto; Educação do campo; Mudança de postura.

Introdução

O mundo contemporâneo exige cada vez mais que o indivíduo seja um ser completo para atuar no mundo do trabalho e na sociedade. Este ser necessita, para isso, de conhecimento visto aqui, como as descobertas construídas ao longo da história humana como também a incorporação de valores que irão permear suas atitudes de convivência saudável nas suas relações interpessoais. Diante dessas aspirações, anseios e necessidades dos indivíduos e das exigências do mundo atual, a escola, enquanto instituição de educação tem um papel importante: promover uma educação que considere o educando em sua totalidade, vendo-o não só como aluno, mas como pessoa. Assim, percebemos que os paradigmas que envolvem a educação precisam ser repensados e revistos de modo que atendam as expectativas da sociedade atual. Para isso, é necessária uma nova abordagem na prática educativa que contemple a aquisição

não só do conhecimento formalizado, mas também, de atitudes favoráveis como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, enfim, valores éticos tão necessários no mundo de hoje.

Este presente artigo tem como objetivo mostrar a importância de trabalhar a Pedagogia de Projetos na Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, pois acredita-se na necessidade de permitir ao aluno buscar seus próprios caminhos para a sustentação do seu conhecimento. Busca-se, como objetivo geral, favorecer, por meio de um projeto pedagógico desenvolvido na escola, um jeito novo de aprender, direcionando o ensino-aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, despertando o corpo docente da instituição para mudanças e quebras de paradigmas. Tal prática evidencia a importância do professor conhecer a bagagem que os alunos já possuem e utilizá-la para seu próprio desenvolvimento o que implica também num momento de pesquisa com o corpo docente e discente, ressaltando os temas significativos à aprendizagem dos alunos.

Desta forma, procurou-se defender uma linha pedagógica que respeite a visão de mundo dos educandos. E com a intenção de tornar a aprendizagem atrativa, interessante, significativa e ativa é que fazemos uso da Pedagogia de Projetos, por ser um plano de trabalho, um conjunto de tarefas que tende a um progressivo envolvimento individual e social do aluno nas atividades empreendidas voluntariamente, por ele e pelo grupo, mediadas pelo professor. Tal postura de se trabalhar por meio de projetos auxilia na formação integral dos indivíduos, já que cria diversas oportunidades de aprendizagem como conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos.

Salienta-se a importância da interação, pois a interação tem um papel fundamental em todo processo de construção do conhecimento, pois é em contato com o outro que o aluno troca experiências, enriquece sua visão de mundo e aprende com mais facilidade, por isso esta abordagem metodológica oferece muitos momentos de interação com o grupo. Assim, apresentaremos este trabalho, com o pensamento de que a Pedagogia de Projeto deve nortear as atividades escolares e permitir a construção de uma escola inserida na realidade e aberta às múltiplas relações sociais. A abordagem deste tema perpassa por uma pesquisa bibliográfica apoiada por instrumentos bibliográficos diversos como livros, artigos de revistas educacionais. O referencial teórico perpassa pelas teorias de Freire (1983), Hernandez (1998), Leite e Mendez

(2000), Zaballa (1998) e tantos outros relacionados na referência bibliográfica, que buscaram em seus estudos sobre o tema, mostrar sua importância e relevância para a contribuição de uma prática transformadora da educação, tão necessária nos tempos atuais. Dar vida a uma classe é fazer uma opção de educador. É terminar com o monopólio do adulto que decide, planeja, define ele próprio às tarefas, é optar por uma estratégia que conduza o grupo-classe a organizar-se o tempo, realizando e construindo um novo sentido as atividades escolares.

Enfatiza-se ainda que a cultura é transmitida pelas gerações adultas às gerações novas de modo que variam desde os mais simples até os mais complexos, com este pensamento a escola (seja rural ou urbana), entretanto, não é responsável apenas pela transmissão cultural, pois tem a função de promover o desenvolvimento global da personalidade do educando, explorando sua motivação e capacitando-o a um bom desempenho social. É preciso que a escola traga para dentro de seus espaços o mundo real, do qual os alunos e nós professores fazemos parte. Ela não pode fazer de conta que o mundo é harmonioso, que não existe a devastação do meio ambiente, as guerras, a fome, a violência, porque tudo isso está presente e traz consequências para o momento em que vivemos e para momentos futuros.

Diante do pensamento de que a Pedagogia de Projetos é um caminho para transformar o espaço escolar em um meio estruturante, aberto à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participam, é que realça-se o papel da escola do campo, sua função social, pois à escola cabe ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades que são necessárias para a vida em sociedade. Assim, com a meta de atender e ensinar de forma mais adequada formando alunos questionadores e críticos, levaremos em consideração a Pedagogia de Projetos, pois visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

Na Pedagogia de Projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo,

cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Portanto, o trabalho com projeto requer dos educadores mudança nos hábitos e nas práticas consideradas autoritárias e monótonas, propiciando a relação dos alunos com as questões sociais, valores e crenças presentes na cultura e em todo e qualquer contexto social. O educador passa de transmissor para facilitador do conhecimento, para que esse possa ser reconstruído e reinventado, objetivando a consciência e autonomia cognitiva e moral, pois assim o aluno campesino tornar-se crítico ante a realidade, buscando novos conhecimentos e formas de auxílio para construir um novo saber.

Diante do exposto, fazemos a seguinte problematização: a Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante desenvolve projetos pedagógicos? Que temas são mais significativos para as faixas etárias dos alunos envolvidos? Os projetos desenvolvidos envolvem os professores e alunos? Qual a importância dos temas abordados para a vida dos alunos? Que mudanças ocorrem no processo ensino e aprendizagem?

São estas as questões que o artigo pretende abordar partindo de uma reflexão sobre a importância da Pedagogia de Projetos na formação tanto dos educadores como dos alunos da Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante.

Desenvolvimento:

Discussão teórica acerca da Pedagogia de Projeto

O debate acerca Pedagogia de Projeto não é algo novo, surgiu no início do século XX, com Dewey e outros defensores da chamada Pedagogia Ativa. Já nessa época, a discussão fundamentava-se numa percepção de que educação “é um processo de vida e não uma preparação para a vida e à escola cabe representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio”(DEWEY, 1996, p.8).

Kilpatrick, discípulo de Dewey, professor de Pedagogia da Universidade de Colúmbia, lançou, em 1918, a ideia de projetos como uma atitude didática. E, segundo ele, o projeto constitui uma atitude internacional, com sentido, que se realiza em um ambiente social, um ato interessado em um propósito. Essa perspectiva de Kilpatrick, foi inspirada principalmente em Dewey: “Todo conhecimento verdadeiro deriva de uma

necessidade. A humanidade desenvolveu-se tratando de obter conhecimentos que satisfizessem às suas necessidades” (DEWEY, 1996, p.28).

A Pedagogia de Projetos ganha força nesse final do século XX, quando há uma série de reflexões sobre o papel da escola, sua função social, o significado das experiências escolares para aqueles que dela participam. E a Pedagogia de Projetos apresenta-se como uma concepção de posturas pedagógicas e não meramente como uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos.

A esse respeito Valente (2000) acrescenta:

“(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender” (p. 4).

No intuito de atender e ensinar de forma mais adequada formando alunos questionadores e críticos, devemos levar em consideração a Pedagogia de Projetos, pois visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com Projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nesta postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde o conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Segundo Leite, em seu texto: Pedagogia de Projetos: intervenção no presente:

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes de ante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados pela ação desencadeada. (p.2)

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa onde o processo de construção de conhecimento está integrado, as suas experiências vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do

conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como um sujeito cultural. Isso significa a impossibilidade de homogeneizar os alunos, desconsiderando sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais como também a impossibilidade de dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou.

A partir dessas concepções, podemos situar os Projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que, dá a atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um Projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social formando-se como sujeitos culturais.

Nesta visão, temos apoio da PEADS (Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável), a qual trabalha sempre na perspectiva da mobilização social que o desenvolvimento sustentável requer, inserindo nos trabalhos de sala de aula a sensibilização, a pesquisa, a problematização, o desdobramento e intervenções capazes de transformar a realidade dos mesmos, estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade na qual o aluno é oriundo, com a meta de conhecer a realidade dos alunos para detectar os problemas e intervir na busca de soluções. É nessa perspectiva que a Escola Belarmino Teixeira Cavalcante busca trabalhar, transformando a realidade de seu aluno a partir da sustentabilidade e do incentivo ao protagonismo dos mesmos enquanto sujeito.

Moura (1998), em seu texto “Concepção sobre o papel da escola” nos faz refletir a importância da mesma na vida do cidadão seja ele urbano ou rural:

Passariam a experiência de que a escola do campo tem tanto valor quanto a da cidade, que as professoras podem construir conhecimentos sobre a realidade que vivem com suas famílias, que podem aprender com a história de seus pais e avós, que a escola pode ajudar a descobrir as potencialidades humanas, culturais e econômicas de sua comunidade e também provocar a mobilização social dos moradores.
(p. 67)

Acrescenta ainda:

Mas a estratégia começa com a mudança do papel da escola. Acreditamos que ela pode ser construtora de novos valores, produtoras de novos conhecimentos, repassadora dos conhecimentos acumulados na humanidade, porém de uma forma prazerosa, motivadora dos alunos. (p. 80)

Sabendo-se que a aprendizagem é um fenômeno ou um **método** relacionado com o ato ou efeito de **aprender**, ela estabelece **ligações** entre certos **estímulos** e **respostas** equivalentes, causando um aumento da **adaptação** de um ser vivo ao seu meio envolvente.

De acordo com Piaget, as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento, de modo que o termo construtivismo ganha muito destaque em seu trabalho. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo, que é a base da aprendizagem, se dá por assimilação e acomodação. No processo de assimilação, o sujeito cognitivo busca englobar as informações vindas do meio a fim de aumentar seu conhecimento. Durante este processo, há uma seleção natural dos principais conteúdos. O processo é controlado pelas estruturas mentais que existem previamente no sujeito. Já no processo de acomodação, ocorre a retenção das informações que constituem seu repertório cognitivo: “A acomodação ocorre quando a organização mental se modifica para acomodar as informações assimiladas pelo sujeito” (Deslandes, 2006, p. 41). Desta forma, Jean Piaget que estudou a evolução do pensamento da infância ate adolescência, nos diz claramente que:

(...) o funcionamento cognitivo em qualquer idade representa o desempenho do organismo total – são pesadamente envolvidas suas capacidades físicas, emocionais e motivacionais.(1952. p.42).

(...) o desenvolvimento ocorre em estágios e fases que representam a sequência espiral regular na qual o ser humano se torna capaz de seguir diferentes espécies de operações e de apreender objetos de crescente complexidade e abstrações. (1970. p.140-143).

Pensando desta forma, a escola trabalha com o lúdico, jogos, experiências, objetos concretos respeitando cada fase do desenvolvimento da criança. Sabendo que o conhecimento se constrói a partir da interação do ser com o meio onde vive, fundamentamos nossa proposta de trabalhar a Pedagogia de Projetos também em Lev Vygotsky, que é o teórico sóciointeracionista. Para o mesmo, o surgimento da consciência se dá através das ações do indivíduo no mundo e da interiorização

transformadora da fala e dos seus símbolos culturais.

Numa perspectiva sociointeracionista, a escola busca estimular a autonomia e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorado e utilizado de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações, em um processo permanente de refinamento das ideias discutidas com intervenções pedagógicas para ajudar a superar as dificuldades encontradas no dia a dia escolar dos educadores e educando. Enquanto professores temos o papel explícito de interferir nos processos e provocar avanços nos alunos, por isso, buscamos realizar atividades dentro da metodologia de Projetos que nascem das necessidades que favorecem a aprendizagem dos educandos resgatando e valorizando a cultura da região onde a referida escola está inserida.

Freire reconhece a escola como espaço de desenvolvimento da aprendizagem, um ambiente de relação mútua, diálogo e de respeito entre todos os sujeitos que compartilham esse espaço e que contribuem para desenvolver a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta. Para Freire a escola é: "... o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros. Programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente. Pessoas que trabalham, que estudam, que alegram, se conhecem e se estimam"(2004 s/p).

Neste sentido, a Pedagogia de Projetos traduz uma determinada concepção de conhecimento escolar, trazendo à tona uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e os conteúdos das diferentes disciplinas.

A Pedagogia de Projetos se coloca como uma das expressões de uma concepção globalizante que permite aos alunos como coloca Zabala (1990):

Analisar os problemas, as situações e os conhecimentos dentro de um contexto em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. (p. 04)

Não se pode separar, assim, o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos e nem desvincular as disciplinas da realidade atual. Os conteúdos disciplinares não surgem do acaso. São frutos da interação dos mais amplos, o que lhes permitirá aprofundar aspectos diferentemente dos alunos do 1º ciclo, que terão um contato mais superficial com esses instrumentos.

É importante salientar, também, que nem todos os conteúdos disciplinares surgidos nos projetos são objetos de um estudo sistematizado em módulos de aprendizagem. Mas o que transforma em módulos de aprendizagem ou será apenas objeto de contato para os alunos não pode ser definido a priori, sem se considerar o processo vivido pelo grupo, sua experiência e seu conhecimento prévio.

Os Projetos geram assim, necessidades de aprendizagem de novos conteúdos que poderão ser aprofundados com intervenções dos alunos em outras situações da vida escolar.

Ao se pensar no desenvolvimento de um Projeto, a primeira questão colocada diz respeito a como surgem esses projetos e, principalmente, quem propõe o tema para o projeto. Diante dessa questão, surgem posições diferenciadas, com alguns profissionais defendendo a posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos alunos, pois senão ele seria imposto. Outros defendem a ideia de que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, pois, de outra forma, cairia em uma postura espontaneísta. O que se desconsidera nesta polêmica, é que o central da Pedagogia de Projetos não se coloca nesta polêmica, mas sim, no envolvimento de todo o grupo com o processo. Um tema pode surgir dos alunos, o que significa, a priori, uma efetiva participação do projeto. Sobre esta temática afirma Álvarez:

O que caracteriza o trabalho com Projetos não é o fato da temática surgir dos alunos, ou professores, mas o tratamento dado a esta tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. Neste sentido, os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno em particular; ou de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação das atividades vivenciadas e do processo de avaliação. (2004,p. 04)

Nessa perspectiva, a Pedagogia de Projetos é um caminho para transformar o espaço escolar em um meio estruturante, aberto à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participam. Segundo Hernandez no texto Os Projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola, os projetos de trabalho supõem em seu ponto de vista um enfoque do ensino que trata de ressituar, repensar, recriar as concepções e as práticas educacionais na escola. Sendo que trabalhar com projetos dá oportunidade de desencadear um processo através de tema-problema que favorece a

interpretação e a crítica; desenvolve atividades de cooperação em que o professor é um aprendiz e não um especialista; é um processo que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a ideia de uma versão única da realidade; e um trabalho em que cada etapa é singular e nela se ocupa com diferentes tipos de informações; um professor que ensina a escutar o que os outros dizem; alunos que apresentam várias formas de aprender; uma aproximação atualizada dos problemas das disciplinas e dos saberes; uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem ocasião para isso; a aprendizagem que está vinculada ao fazer a atividade manual e a intuição.

A aprendizagem por Projetos permite uma aprendizagem que torna a relação de ensino-aprendizagem um processo mais dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, criando-se assim a possibilidade de desfazer a forma de aula tradicional em que só o professor tem o que falar, em que ele apresenta os conteúdos e os alunos apenas ouvem.

Para Hernandez e Ventura (1992), a função dos projetos é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a dois aspectos: o tratamento da informação e a relação entre os conteúdos a partir de problemas ou hipóteses que facilitam o sujeito a construir seus conhecimentos e a articular as informações procedentes de diferentes saberes, transformando-as em conhecimento próprio.

Tanto o professor quanto o aluno devem ser capazes de levar a participação ativa, deixando espaço para que ofereçam sugestões sobre como realizar o que é proposto e explicitem seu questionamento em relação ao objeto de estudo, permitindo que se auxiliem na tomada de decisões sobre a concretização da produção. O estudante aprende participando, formulando problemas, tomando atitudes diante dos fatos, investigados. Construindo novos conceitos e informações e escolhendo procedimentos quando se vê diante da necessidade de resolver questões.

Encontramos em JOLIBERTO seguinte princípio sobre Pedagogia de Projeto:

Viver numa escola alicerçada na realidade aberta a múltiplas relações com o exterior, nela a criança trabalha para valer e dispõe dos meios para afirmar-se (...).” A escola não é mais o lugar para transmissão de conhecimento do professor as crianças recebem um ensinamento. Para

mobilizá-las é preciso que saibam o que estão fazendo e porque o fazem. (1994, p. 43)

Entendemos assim que a Metodologia de Projetos não é compatível com a transmissão de conteúdos preestabelecidos, descontextualizados da realidade e das vivências dos alunos permitindo a participação e cooperação uns com os outros dando a oportunidade efetiva para que construam sua história e sua identidade.

Portanto, em vista disso, utilizamos a Pedagogia de Projetos por ser uma estratégia de trabalho que favorece a articulação entre os diferentes conteúdos, dos diferentes componentes curriculares. Há também, o rompimento com a concepção de neutralidade dos conteúdos disciplinares que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos, envolvidos no projeto. O mais importante no trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dispensado a ele, pois é preciso saber estimular o trabalho a fim de que se torne interesse do grupo e não de alguns alunos ou do professor, só assim o estudo envolverá a todos de maneira ativa e participativa nas diferentes etapas, alcançando os objetivos propostos no trabalho, possibilitando uma nova visão de prática educativa, de formação integral do indivíduo, de mentalidade democrática, de respeito às diferenças culturais e cognitivas do educando. A Pedagogia de Projetos, portanto, contribui de maneira significativa para uma prática inovadora diante desse mundo globalizado, pois, fornece subsídios para o desenvolvimento cognitivo e também social do educando.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Partindo do pensamento de que cultura é um patrimônio importante de um povo, visto que resulta dos conhecimentos compartilhados entre as pessoas de um lugar e vai passando e sendo recriada de geração em geração. Ela influencia os modos de ser e de estar no mundo, de agir, de sentir e se relacionar com o natural e o social. É que sentimos a necessidade de desenvolver este projeto com a meta de identificar, refletir, resgatar, valorizar e preservar a partir da realidade dos alunos da Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, a cultura da comunidade onde a mesma está inserida.

Com base na Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, a qual instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Pensando num currículo que atenda as especificidades da comunidade local na

identidade dos alunos que formam o corpo discente desta Unidade Escolar, é essencial a efetivação deste trabalho para que possamos de forma particular e detalhada, compreendermos o complexo cultural que nos rodeiam.

A região onde está situada a escola supracitada, no passado, teve uma grande presença de índios e nos dias atuais ainda permanecem alguns descendentes indígenas, distribuídos em várias aldeias. O nome SERRA DA BOA VISTA, originou-se da beleza natural de suas serras que proporcionam a população uma bela vista. É uma região rica em fruticulturas, pois seu solo é fértil para desenvolver as plantações de diversas frutas, tendo como base da economia a banana. Por isto, os moradores desta comunidade comercializam seu produto (a banana) de diversas formas, sendo de responsabilidade de cada, sua forma de negociar independentemente de cooperativa. Pois associativismo cooperativista tem por fundamento o progresso social da cooperação do auxílio mútuo segundo o qual aqueles que se encontram na mesma situação desvantajosa de competição conseguem, pela soma de esforço, garantir sobrevivência.

De modo que, conhecer e valorizar as manifestações culturais desta comunidade em todos os seus aspectos, os modos de participação de todos que se processa mais no coletivo do que individual deve ser o ponto crucial para envolver professores e alunos neste trabalho, reconhecendo valor e a legitimidade deste projeto.

Com o propósito de se efetivar um trabalho articulado, que considere as necessidades reais da Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante, abrangendo alunos e professores, valorizando a cultura local e sua historicidade, mobilizando-os em prol da mudança de perspectiva do ensino-aprendizagem, apresentando a metodologia voltada para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa, onde foram implementadas estratégias de investigação, como: aplicação de questionários, entrevistas, levantamento de material bibliográfico e análise dos mesmos, discussões em grupo.

Pode-se dividir o processo do trabalho desenvolvido em 6 momentos, todos fazendo parte do processo ensino-aprendizagem que media o trabalho com projetos na Escola Belarmino Teixeira Cavalcante:

1º momento: levantamento bibliográfico: buscou-se investigar as experiências acerca da metodologia da Pedagogia de Projeto, leitura de estudos já realizados, projetos bem sucedidos em outras instituições educacionais, como também o levante

teórico que rege a Pedagogia de Projetos, uma vez que a perspectiva do trabalho com Projetos não é algo recente, mas que já vinha sendo discutido há bastante tempo;

2º momento: entrevistas informais com professores, alunos e pais de alunos, pontuando o que todos eles gostariam de mudar no processo de ensino-aprendizagem da escola, aos professores, especificamente, indagou-se sobre o que conheciam acerca da pedagogia de projetos.

3º momento: aplicou-se, primeiramente, questionários qualitativos ao corpo docente, onde se buscou-se identificar as concepções e as práticas que sustentam a metodologia da pedagogia de projeto, de acordo com a percepção que cada um apresentou no momento anterior. Já o que foi direcionado ao corpo discente, visou-se obter informações precípuas para o levantamento dos temas mais significativos à aprendizagem dos mesmos, eles puderam pontuar sobre o que gostariam de aprender mais durante aquele período.

4º momento: análise dos questionários e seleção dos temas que iriam mediar o trabalho durante determinado período, articulando tudo o que foi conhecido até o momento.

5º momento: apresentação da nova metodologia ao corpo docente da escola, com estudos direcionados, leitura e planejamento das ações a serem desenvolvidas.

6º momento: implantação da metodologia de projetos idealizada até então, perpassando por etapas, como:

- Pesquisa sobre a cultura local;
- Produção com artesanato indígena;
- Palestras com moradores mais antigos da região;
- Confeção de produtos com artesanato indígena;
- Produção de cartazes, paródias, poemas; canções;
- Exposição de instrumentos de trabalho dos moradores da região;
- Visita ao Museu histórico do Município de Palmeira dos Índios;
- Confeção de um livro de memórias;
- Culminância com apresentação do material produzido à Comunidade da Serra Boa Vista, Escolas vizinhas e à Secretaria de Educação do Município Palmeira dos Índios-AL.

No mais, professores e alunos puderam encontrar caminhos para explicar, compreender, intervir na realidade educacional a qual estavam expostos. Valorizando o conhecimento prévio do aluno e tornando-o importante no processo de aprendizagem, uma vez que é a partir dessa troca de conhecimento que se aprende e ensina melhor, o que se transforma em um círculo contínuo e produtivo para uma educação eficaz.

Nesse processo metodológico a preocupação primordial do educador consiste em “buscar a reflexão, a pesquisa e a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas para se posicionarem paradigmaticamente”. (BEHRENS, 2000, p. 107) Dessa forma, o ensino situado em momentos de aprendizagem e dificuldades apresentadas pelos alunos, com o intuito de desafiá-los a investigar e pesquisar excedendo os desafios e propiciando ambientes para que particularmente e coletivamente seja arquitetado o conhecimento.

Com os trabalhos realizados, ao interpretar a realidade e dar significado a ela, os envolvidos tornam-se cada vez mais independentes em seu processo contínuo de formação, uma vez que o conhecimento passou a ser fundamental nas relações com o contexto em que vive, melhorando a compreensão da realidade do contexto do social, educacional, político e econômico em que estão inseridos.

Portanto, estabelecer elos entre escola e comunidade, resgatando fatos históricos, proporcionando momentos na escola de união e a participação de ambos, cujo objetivo deste trabalho é identificar, refletir, valorizar, resgatar e preservar a cultura em todos os seus aspectos (econômicos, históricos, sociais, políticos e religiosos), da comunidade onde a escola está inserida, para que possamos conhecer e valorizar a importância dessa comunidade para o desenvolvimento do nosso município.

Considerações finais

Perseguimos na educação o ideal de um trabalho crítico, reflexivo, criativo e com capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e se conhecer como sujeito de plenos direitos. Nesse sentido, a motivação e facilitação no processo ensino-aprendizagem no projeto pedagógico, buscou construir significados dentro da realidade em que os alunos estavam inseridos. Os conteúdos programáticos estão imbricados aos temas sociais. Perceber essa lógica proporciona uma outra dimensão ao trabalho pedagógico, no sentido de criar espaço para a reflexão sobre as dimensões sócio

educacionais e para novos modos de ação sobre ela. O projeto sobre plantas medicinais proporcionou a articulação entre escola família- comunidade. Em termos de limitações, percebemos a dificuldade em quebrar resistências iniciais a um processo de aprender centrado em um novo paradigma.

Diante do que foi visto, fica claro que a pedagogia de projetos na educação traz grandes benefícios para o desenvolvimento das competências e habilidades da criança pequena. A partir dela, as crianças e adolescentes que compõem o corpo discente da escola, transformam-se em protagonistas do seu próprio conhecimento, germinando a cada nova etapa do processo corrido. Salienta-se ainda que é neste contexto, que o educador tem que se encontrar durante o projeto, tem que questionar a sua própria prática junto aos alunos e entender que as mesmas contribuem efetivamente para o seu trabalho, que também podem e necessitam ser indagadas acerca de seus pensamentos e ainda que podem construir conhecimento a partir daquilo que vivenciam.

Concluimos este trabalho afirmando que foi de essencial importância para o processo ensino e aprendizagem desta Unidade Escolar a efetivação do mesmo, pois por meio deste comprovamos que, a Pedagogia de Projetos é um caminho para transformar o espaço escolar em um meio estruturante, aberto à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participam. Desta forma, aprendizagem por projetos permitiu tornar a relação de ensino-aprendizagem um processo mais dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, criando-se assim a possibilidade de desfazer a forma de aula tradicional em que só o professor tem o que falar em que ele apresenta os conteúdos e os alunos apenas ouve.

Portanto, participando de um projeto, o aluno estar envolvido em uma experiência educativa onde o processo de construção de conhecimento estar integrado, às práticas vividas. Assim, desenvolver a capacidade reflexiva, autonomia e postura crítica e cooperativa de cada um dos sujeitos desta pesquisa, caminhou no propósito de realização de mudanças significativas acerca das necessidades sócio educacionais.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.

COSTA, Ana Rita Firmino et al. **Orientações metodológicas para a produção de trabalhos acadêmicos**. 2ª Ed. Maceió: EDUFAL, 1996, (Série Apontamento).

DEWEY, John. **Democracia e Educação – Breve tratado de Filosofia e Educação**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DIAS, Andréia Lúcia. **O professor como pessoa**. Revista Pedagógica, Belo Horizonte, p. 14-16, jul/ago. 1991.

FREIRE, Paulo. Poesias. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/poesias>. Acesso em 30 de julho de 2004.

GADIN, Adriana B. **Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência**. SP: Loyola, 2001.

GUEDES, Enildo Marinho. **Curso de Metodologia Científica**. Curitiba: HD Livros Editora, 1997.

HERNANDEZ, F. & VENTURA, M. **A Organização de currículo por projetos de trabalhos**. 5ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

HERNANDEZ, F. **Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola**. Belo Horizonte, Revista Presença Pedagógica, v. 4, nº 20, mar/abr.1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos**. Disponível em: http://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA_634025141883180000_pedagogia_de_projetos.pdf

_____ **PEDAGOGIA DE PROJETOS: INTERVENÇÃO NO PRESENTE**. Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf> Acessos em 10/08/2015

LIMA, Elvira. C.A. **Do Indivíduo e do aprender: algumas considerações da perspectiva interacionista**. Educação em Revista, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n12, 1990.

MOURA, Abidalaziz de. **O PAPEL DA CURIOSIDADE E DA PERGUNTA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**. 1998. Disponível em:

Revista Entre Saberes, Práticas e Ações, SEMEDE Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.2, p. 1-178, jul./dez. 2021

http://www.contag.org.br/imagens/f303o_papel_da_pergunta_%20na_%20construcao_%20do_%20Conhecimento.pdf Acesso em 27.07.2015

PIAGET, J. (1996) **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEN, M. Isabel Dalla. (org.) **Projetos pedagógicos: cenas de salas de aula**. P.A. Mediação, 2001.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹¹

Jardiel Marcos Santos da Silva¹²

Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne¹³

Resumo

O presente artigo teve como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento norteado, mais especificamente, o componente curricular de Educação Física, compreendendo a importância que a BNCC trás para essa disciplina no âmbito escolar nos dias atuais e entendendo as orientações que este documento disponibiliza para cada etapa e modalidade de ensino. Sobre a BNCC, este documento se define como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma revisão sistemática na qual buscou-se em documentos oficiais disponibilizado pelo governo que estão em site oficial. Portanto, este trabalho contribuirá na preparação e formação dos professores de Educação Física, principalmente, na hora de planejar e executar as suas aulas para que os estudantes possam se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: Educação; Documento; Estudante.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC é o fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores das diversas esferas do campo educacional (Federal, Estadual e Municipal) e com a sociedade brasileira. No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Nesse sentido, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2017,

¹¹ Este artigo foi construído a partir da fundamentação teórica e reflete dados bibliográficos parciais da Tese em construção em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção- UAA (2021) Paraguai (PY).

¹² Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunção-UAA, Paraguai (PY). E-mail: jardiel02marcos@gmail.com

¹³ Orientadora do artigo. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunção-UAA, Paraguai (PY). E-mail: clarazevedo@globo.com

p.7). Dessa forma, analisando o contexto histórico da construção da BNCC, percebe-se que é uma soma dos propósitos dos direcionamentos da educação brasileira que são orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), que indica os conhecimentos e competências que os estudantes devem desenvolver durante na sua vida escolar, e também das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica- DCNs (BRASIL, 2013), que apresenta os princípios éticos, políticos e estéticos da educação brasileira.

Desse modo, percebe-se que o somatório dessas duas diretrizes dão o direcionamento para a educação brasileira e foi o alicerce para construção da BNCC. Convém frisar que a BNCC direciona a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, servirá como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.8).

Esse novo documento ajudará a superar a fragmentação que é encontrada nas políticas públicas educacionais brasileira. Desse modo, a BNCC fortalecerá o regime de colaboração entre as três esferas do governo (Federal, Estadual e Municipal), melhorando assim, a qualidade da educação, pois irá garantir o direito dos alunos a aprender e a si desenvolver integralmente, contribuindo assim, para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento norteado, mais especificamente, o componente curricular de Educação Física, compreendendo a importância que a BNCC trás para essa disciplina no âmbito escolar nos dias atuais e entendendo as orientações que este documento disponibiliza para cada nível e modalidade de ensino, ou seja, a BNCC define os processos de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica nas aulas de Educação Física.

Trata-se de uma revisão sistemática na qual buscou-se em documentos oficiais disponibilizado pelo governo que estão disponível em site oficial. Portanto, este trabalho contribuirá na preparação e formação dos professores de Educação Física, principalmente, na hora de planejar e executar as suas aulas para que os estudantes possam se desenvolver de forma integral.

Desenvolvimento

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo sistemática, na qual foram analisados documentos oficiais disponibilizado pelo governo que estão disponível em site oficial. Para facilitar na busca nos sites, utilizou-se os termos selecionados para realização das buscas foram: Base Nacional Comum Curricular, Ensino Fundamental e Educação Física.

Nesse sentido, utilizou-se documentos oficiais do governo para ajudar a compreender a construção e a importância da BNCC, ambos estão disponíveis tanto em site, como também no acervo pessoal do pesquisador, visto que são fontes de pesquisas para planejar, organizar e executar as práticas pedagógica no âmbito escolar.

Dessa maneira, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010), este tipo de estudo reduzir a distância entre o que está sendo indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação, propor-se interpretar de forma detalhada aspectos, características e complexidades sobre a importância da Base Nacional Comum Curricular para a disciplina de Educação Física. Sobre a pesquisa qualitativa responde as questões muitos particulares que são criadas pelo pesquisador, sendo assim,

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos [...]. (MINAYO, 2010, p. 21).

Em síntese, vale ressaltar, que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É bom lembrar que a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2010) comenta que neste tipo de pesquisa o fenômeno de aproximações sucessivas da

realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Desta forma, se faz uso da compreensão das definições e conceitos apresentados pelos autores envolvidos nesta pesquisa. É uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza como descritiva argumentativa já que se trata de um estudo bibliográfico.

Sobre a revisão sistemática ou bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2017), dizem que é um método de atividades sistemáticas e racionais que busca garantir a segurança dos objetivos como também estratégias quanto à proposta apresentada.

Para análise dos dados, optou-se por desenvolver uma discussão do tipo descritiva que, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (2001), objetiva descrever as características obtidas a partir de determinado estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas.

Resultados e Discussão

A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, está inserida na área de Linguagens. Então a disciplina de Educação Física enquanto um componente curricular faz parte de um novo currículo que vai estudar uma determinada cultura, denominada de Cultura Corporal de Movimento, em qual os alunos possam compreender, vivenciar, experimentar, construir valores e ser protagonistas das suas ações e atitudes, através das práticas corporais que serão desenvolvidas durante as aulas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.59), “a área de conhecimento Linguagem é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental- Anos Finais, Língua Inglesa”. Nesse sentido, cada área da linguagem, por meio das suas práticas deverá propiciar aos alunos uma dimensão de conhecimentos em que eles possam interagir em diversas manifestações dessas linguagens, sendo elas: artísticas e práticas corporais (cultura corporal de movimento) gerando assim, um tipo específico de conhecimento, o qual possibilite o aluno a perceber o mundo e a si mesmo de um modo singular.

O Currículo de Pernambuco reconhece que a Educação Física como linguagem corporal, pois na sua:

[...] dimensão expressiva da constituição de saberes escolares derivados das práticas corporais destaca a centralidade do conceito de cultura que ora define a prática pedagógica da Educação Física nas escolas como não apenas a constituição e a consolidação dos saberes

escolares a serem abordados por este componente curricular, materializados nas Unidades Temáticas Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura. (BRASIL, 2018, p.196).

Essas práticas corporais estão inseridas no que chamamos hoje de Objetos de Conhecimentos (conteúdos e conceitos) que, durante todo o ciclo de escolarização do aluno no Ensino Fundamental, o professor terá a oportunidade de estruturar seu planejamento dentro de um currículo por meio dessas grandes Unidades Temáticas que são elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Desse modo, a Cultura Corporal de Movimento será tematizada nas aulas de Educação Física por meio das Práticas Corporais. Assim, a Educação Física ganha uma nova estrutura, que está formatada nesse novo currículo pelas Unidades Temáticas; Objetos de Conhecimento; Habilidades e Competências. As Unidades Temáticas são os grandes temas norteadores das aulas e, durante a tematização das grandes unidades, o professor vai ter a oportunidade de desenvolver com os alunos diversas práticas corporais.

Nesse sentido, para o ensino fundamental, prevê-se, em Educação Física, o ensino dessas Unidades Temáticas a partir de uma organização progressiva dos conhecimentos que esteja devidamente contextualizada em função do tempo pedagógico destinado ao processo de construção das aprendizagens, à mobilização dos saberes discentes e à ênfase na compreensão das práticas corporais como produções culturais da humanidade como fundamento para a organização do trabalho pedagógico-à dinâmica sociocultural na qual se manifesta. (BRASIL, 2018, p.196).

Cada Unidade Temática vai ter o seu respectivos Objetos de Conhecimento. Vejamos cada uma delas com base na BNCC (BRASIL, 2017):

Brincadeiras e Jogos: nesta unidade, o professor deve explorar as atividades com limites de tempo e espaço, regras definidas que foram combinadas coletivamente na qual a apreciação do ato de brincar seja o mais importante. Dessa maneira, o professor deve ainda explorar as brincadeiras e jogos da cultura popular; brincadeiras e jogos de matriz indígena; brincadeira e jogos de matriz africana e jogos eletrônicos. Existe uma ampliação desse elemento que já fazia parte das aulas de educação física, mas agora ganha o incremento de brincadeira e jogos tanto da cultura popular como de

matriz indígena e africana. E uma das novidades dessa unidade temática é a exceção e discussão dos jogos eletrônicos.

Esportes: esta unidade reúne os esportes formais e os informais. Assim, temos como objeto de conhecimento o desdobramento dos seguintes esportes: 1- *Marca:* são aqueles esportes com recorde do tempo, distância e peso, exemplo: atletismo; 2- *Precisão:* são aqueles esportes que tem os objetivos de acertar alvos, exemplos: esgrima, tiro com arco e golfe; 3- *Técnico-combinatório:* são aqueles esportes em que a disputa é pela qualidade do movimento, que tem os critérios de pré-estabelecidos, exemplo: ginástica artística; 4- *Rede/Quadra:* esporte que tem objetivos de lançar a bola em direção a quadra adversária na qual o oponente consiga devolvê-la, exemplo: tênis, tênis de mesa, badminton, vôlei sentado; 5- *Campo e Taco:* são aqueles esportes com movimento de rebater para deixar a bola o mais longe do adversário, exemplo: hóquei e beisebol; 6- *Invasão ou territorial:* esporte onde uma equipe precisa ocupar e levar um objeto ao espaço do adversário, exemplo: Rugby, futebol, futsal, handebol e entre outros, e por fim, 7- *Combate:* são os esportes de lutas, exemplo: judô, Karatê e luta olímpica.

Ginásticas: tem os seus objetos de conhecimento: a Ginástica Geral (mais conhecidas com acrobacias); Ginástica de Condicionamento Físico (visa melhorar o condicionamento físico, como a laboral) e a Ginástica de Conscientização Corporal (são os movimentos mais suaves e de percepção do corpo, nesse caso o yoga).

Danças: podem ser individual, dupla ou grupo e estão dividida da seguinte forma: Comunitária e regionais; danças de matriz indígenas; danças de matriz africana; danças urbanas e danças de salão.

Lutas: têm os seus objetos de conhecimento, as lutas comunitária e regionais; lutas de matriz indígenas; lutas de matriz africana; lutas do Brasil (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.) e lutas do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, etc.).

Práticas corporais de aventura: são as atividades em que o participante supera um ambiente desafiador. Práticas corporais de aventura urbanas (*parkour*, skate, etc) e Práticas corporais de aventura na natureza (corrida orientada, arborismo, etc).

Partido desse princípio, todas essas práticas corporais que foram apresentada acima deverão ser objeto do trabalho didático e pedagógico para os professores de

Educação Física realizarem em qualquer etapa e modalidade de ensino. Nesse sentido, a BNCC deixa claro quais foram os critérios de progressão de conhecimento para construção dos elementos específicos das diferentes práticas corporais. Assim, os colaboradores atentaram para as características dos sujeitos e ao meio de atuação em que vivem, em que foram sinalizadas as atendências de organização dos conhecimentos.

Desse modo, segundo a BNCC, a organização dos conhecimentos para construção da progressão de conhecimento seguiram os seguintes critérios:

[...] as unidades temáticas de **Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em **Ginásticas**, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em **Esportes**, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto **Práticas corporais de aventura** se estrutura nas vertentes urbana e na natureza. (BRASIL, 2017, p.177).

Para que essas práticas corporais sejam desenvolvidas na escola, os profissionais de Educação Física devem estar atentos à função social que esta disciplina exerce na vida de cada sujeito. Desse modo, é importante ressaltar que cada Estado brasileiro tem seus costumes e tradições culturais, que devem ser respeitados de acordo com a sua regionalidade. Outro ponto que devemos prestar bastante atenção é com os materiais didáticos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em alguns lugares do nosso país, os professores improvisam tais matérias como forma de estimular os alunos a participarem das aulas, e ao mesmo tempo, a desenvolverem as habilidades que são necessárias para a sua vida.

Dessa maneira, quando esses alunos tematizam essas habilidades por meio das práticas corporais, ele vai ter um ganho significativo, que vai gerar uma aprendizagem ativa. Desse modo, essa aprendizagem ativa, torna-se aprendizagem mais efetiva, e por consequência, esse aluno vai ter uma aprendizagem significativa da Educação Física na escola. Por essa razão, a BNCC (BRASIL, 2017) delimita 8 (oito) habilidades diferentes em Dimensões de Conhecimento, e elas são:

1 **Experimentação**: significa-se apropriar de aprendizagem que só podem ser acessadas pela experiência corporal, ou seja, o aluno deve experimentar efetivamente as práticas corporais durante as aulas. Desse modo, as vivências com as práticas corporais

permitem que os alunos possam compreender os conhecimentos alcançados por meio das experiências ativas.

2 *Uso e Apropriação*: realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Apropriação da prática após várias experimentações. Essa dimensão está associada às experiências práticas que dão aos alunos a autonomia que eles precisam ter para usufruir das práticas corporais para além dos muros da escola.

3 *Fruição*: apreciar esteticamente as experiências promovidas pelas práticas corporais. Nesse sentido, o aluno vai ter a oportunidade de usufruir de diferentes práticas corporais quando as tematizam durante as aulas. Assim, os alunos desfrutam dos saberes que foram atrelados as experiências vividas.

4 *Reflexão sobre a Ação*: são os conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Nesse sentido, o aluno vai ter a oportunidade de observar, analisar e resolver os desafios que são propostos pelo professor durante as aulas.

5 *Construção de Valores*: esta dimensão do conhecimento visa que o aluno vivencie o maior número de práticas corporais que possibilitem a construção de valores humanos que ele vai utilizar durante toda sua vida. Desse modo, essa dimensão do conhecimento leva a esse aluno a respeitar as diferenças, a combater os preconceitos e o bullying, que hoje, é algo bastante visto nas aulas de Educação Física, principalmente. Nessa dimensão, o professor deve abrir um leque de discussões, debates, pesquisas e reflexões que viabilizam a aprendizagem de valores e atitudes de cada sujeito deve ter dentro da sociedade. Nesse sentido, deve-se ter como foco a formação de um cidadão crítico a partir das vivências que as práticas corporais oferecem.

6 *Análise*: possibilita ao aluno ganhar uma série de conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais enquanto agente mediador nas aulas de Educação Física. Nesse caso, essa dimensão de conhecimento vai proporcionar aos alunos um maior conhecimento e saber das práticas corporais, ou seja, são os saberes conceituais que estão ligados ao processo de entendimento das características intrínsecas.

7 *Compreensão*: vai reunir uma determinada quantidade de saberes que vai possibilitar os alunos uma maior compreensão das práticas corporais enquanto elemento da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, essa dimensão possibilita aos alunos uma maior interpretação dessas manifestações da cultura corporal. Essa

dimensão possibilita ao aluno interpretar as práticas corporais e seus desdobramentos no contexto sociocultural.

8 *Protagonismo Comunitário*: esta dimensão de conhecimento leva o aluno a participar de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência os valores favoráveis à convivência social. Desse modo, essa dimensão leva o aluno a ser protagonista dentro da sua comunidade por meio da disseminação e apropriação das práticas corporais.

Com base nessas 8 (oito) Dimensões de Conhecimento percebe-se que todos os conhecimentos apresentados aqui foram delineados pela BNCC, como forma de atribuir significados concretos e possibilidades didáticas e pedagógicas às orientações curriculares preconizadas no documento. Desse modo, quando o professor conhece a importância dessas dimensões de conhecimento para o desenvolvimento dos alunos em suas aulas, o processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito é garantido. Assim, a disciplina de Educação Física vai apresentando a sua relevância dentro do âmbito escolar, e sobretudo, para construção de uma sociedade mais justa, na qual os seres humanos sejam responsáveis pelas suas ações e atitudes como agente transformador para um mundo melhor.

Nesse sentido, a Educação Física nessa nova proposta vai ser organizada dentro de um currículo que se chama Organizador Curricular na Educação Física na BNCC. Desse modo, a Educação Física de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), foi dividida em blocos:

- 1º Bloco: 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- 2º Bloco: 3º, 4º e 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- 3º Bloco: 6º e 7º Anos Finais do Ensino Fundamental;
- 4º Bloco: 8º e 9º Anos Finais do Ensino Fundamental.

Essas divisões por blocos irão garantir que os alunos tenham uma progressão de conhecimento ao longo de todo o Ensino Fundamental, sendo assim, uma base para que os alunos no final do ensino fundamental possam ingressarem no Ensino Médio, e conseqüentemente, no Ensino Superior.

Com base no que vimos até o momento sobre a BNCC e a disciplina de Educação Física, ficou evidente a relevância deste documento para a organização, planejamento e a execução das práticas corporais para os alunos em todo o Brasil. Nessa perspectiva, iremos focar a nossa atenção nos Blocos 1º e 2º por dois motivos. Primeiro,

esses dois Blocos são objetos de estudo desta Tese, pois tais sujeitos são os participantes desta pesquisa. Segundo, é nessa fase que os alunos deverão estar em contato com a Cultura Corporal de Movimento, que estão presentes nas diversas Práticas Corporais, e que, em alguns casos, eles não têm contato com tais práticas, mas especificamente, na rede pública.

É importante frisar que os profissionais que trabalham com os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais devem conhecer cada uma dessas Práticas Corporais, para que os alunos possam se desenvolver de forma integral e que sejam e se tornem: críticos, participativos, autônomos, criativos, e tenha tomadas de decisões que possam contribuir para uma sociedade melhor, especificamente, na sua comunidade.

Portanto, ao focar especificamente nesses dois Blocos, eles nos proporcionarão uma melhor compreensão dos deveres e afazeres da disciplina de Educação Física e a sua importância dentro do âmbito escolar. Nesse sentido, os profissionais que irão trabalhar com essas turmas deverão conhecer, compreender, entender, desenvolver e planejar suas aulas de Educação Física, conforme o Organizador Curricular abaixo.

FIGURA: 01: Organizador Curricular do 1º e 2º Bloco

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Esse Organizador Curricular traz as Unidades Temáticas e seus respectivos Objetos de Conhecimento, em específico, o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dessa maneira, percebe-se que todos os Objetos de Conhecimento estão divididos e organizando conforme a séries/anos de acordo com a Unidades Temáticas. Então o

professor vai ter a oportunidade de organizar e planejar as suas aulas já aproveitado essa divisão que a BNCC trás por unidades temáticas e por seus Objetos de Conhecimento. Isso irá facilitar o planejamento e as sequências didáticas.

As Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades elencadas na BNCC (BRASIL, 2017) estão distribuídas e relacionadas às propostas das práticas didáticas e pedagógicas. A tabela abaixo apresenta o Organizador Curricular para o 1º Bloco que correspondem o 1º e 2º anos.

TABELA 01: Organizador Curricular do 1º Bloco (1º e 2º Ano)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	<p>(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>
Ginásticas	Ginástica geral	<p>(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas</p>

		práticas corporais.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.184-185).

Conforme a tabela 1 acima, percebe-se a organização curricular que o professor deve seguir na hora de planejar as suas aulas de Educação Física de acordo com a BNCC. Desse modo, é bom frisar que esse primeiro Bloco corresponde aos alunos do 1º e 2º ano e que estão na faixa etária de 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade. Assim, o professor terá que desenvolver no total de 12 (doze) grandes Habilidades durante o ano letivo.

Essas 12 (doze) Habilidades seguirão a sequência didática conforme o tema gerador encontrado nas Unidades Temáticas (Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas e Danças). Sendo assim, os Objetos de Conhecimento, por sua vez, serão os conteúdos que os professores irão repassar para os alunos em suas aulas.

TABELA 02: Organizador Curricular do 2º Bloco (3º ao 5º Ano)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagem (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

		(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Ginásticas	Ginástica geral	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito gerados e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional	(EF35EF13) Experimentar e fruir diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.186-187).

De acordo com a tabela 2, o Bloco 2 (dois) são aqueles alunos do 3º, 4º e 5º ano que estão na faixa etária de 8 (oito), 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade. Nesse Bloco, o professor irá desenvolver 15 grandes Habilidades durante o ano letivo.

Nesse sentido, de acordo o documento de Educação Física da Base Nacional Comum Curricular para os 1º e 2º Blocos, temos o desenvolvimento de 27 (vinte e sete) grandes Habilidades que serão organizadas e tematizadas ao longo desse ciclo de escolarização na qual os alunos vão ter a oportunidade de desenvolver diferentes práticas corporais que estão relacionadas as Brincadeiras e Jogos, aos Esportes, as Ginásticas, as Danças e as Lutas.

Portanto, o Organizador Curricular apresenta também a sequência didática que o professor deve seguir. Se utilizada corretamente seguindo sempre a ordem: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e as Habilidades de acordo com cada tema gerador, os alunos compreenderão, e o processo de ensino-aprendizagem será desenvolvido com êxito.

Dessa forma, podemos visualizar na tabela 3 abaixo o total de Habilidades, seguindo os temas gerador das Unidades Temáticas em cada Bloco.

QUADRO 01: Total de Habilidades por Unidades Temáticas

Unidades Temáticas	Bloco 1 (1º e 2º Anos)	Bloco 2 (3º, 4º e 5º Anos)
Brincadeira e Jogos	04	04
Esportes	02	02
Ginásticas	04	02
Danças	02	04
Lutas	-----	03
Total	12	15

Fonte: Silva (2020)

Por meio do quadro 01, pode-se compreender como as Habilidades estão organizadas dentro das grandes Unidades Temáticas. Percebe-se que a tabela apresenta a distribuição pelo número das Habilidades que o professor terá que desenvolver nos alunos de acordo com cada Unidades Temáticas. Dessa maneira, esse quadro ainda facilita o planejamento, a organização, a sistematização e o entendimento por parte do professor de como essa sequência didático-metodológicas deve ser realizadas em suas aulas.

Portanto, cabe ao professor seguir as orientações normativas que estão presentes na BNCC. Desse modo, é importante destacar o conhecimento dos fundamentos pedagógicos existentes na BNCC para disciplina de Educação Física, como forma de inserir os alunos nas práticas corporais que são oriundos do universo da Cultura Corporal de Movimento.

Considerações finais

Compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientativo é entender o novo momento de transformação que a Educação brasileira está passando desde 2017. Dessa forma, ao analisar o componente curricular de Educação Física, enquanto disciplina e a sua relevância que integra os alunos a Cultura Cultural de Movimento, por meio das Práticas Corporais que estão nas Unidades Temáticas, permite que os professores em todo Brasil falem a mesma linguagem, garantindo assim que todos os alunos tenham uma educação de qualidade.

Posto isso, convém frisar que a Base Nacional Comum Curricular não é o currículo, ela é referência obrigatória para construção curricular. Desse modo, a BNCC não determina como, mas o que ensinar em cada etapa e modalidade de ensino na Educação Básica, mais especificamente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Nessa perspectiva, cabe aos currículos e aos Projetos Político Pedagógicos incluir metodologias e abordagens pedagógicas, contextualizar as aprendizagens de acordo com a realidade local e tratar de especificidades educacionais e culturais locais, como educação inclusiva, quilombola e indígena. É importante ressaltar que a BNCC indica os conhecimentos, competências e habilidades que são direito de todos os estudantes.

Portanto, este estudo encontra-se finalizado, mas deixando aqui várias lacunas para com propostas que desafiam a outros acadêmicos e profissionais a apresentarem um novo enfoque sobre esta temática, desde que contribua para o debate crítico e reflexivo. Além disso, espera-se que as propostas sejam consideravelmente importantes para que venha contribuir no processo ensino e aprendizado do alunado no âmbito escolar.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Física. (2018). Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 02 de ago. 2020.

BRASIL. **Currículo de Pernambuco**. Ensino Fundamental. Área de Linguagens. Caderno de Linguagens. Secretária de Educação e Esportes. Governo do Estado de Pernambuco, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 de ago. 2020.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**.8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM QUALIDADE SOCIAL

Juliana Araújo Silva de Oliveira¹⁴

Resumo

A presente pesquisa articula-se às inquietações, recorrentes no contexto educacional brasileiro, referentes aos desafios da segunda etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Tem como objetivo compreender os limites do acesso, da permanência e das condições de oferta dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. A fim de dar conta desse objetivo, apresenta como opção teórico-metodológica a abordagem dialética e documentos legais relacionados à qualidade social do Ensino Fundamental Anos finais. Buscou-se indicadores educacionais, diante da análise dos indicadores duas categorias de conteúdo emergiram: acesso e permanência no ensino fundamental; condições de oferta no Ensino Fundamental. Tais categorias permitiram problematizar a realidade do Ensino Fundamental, conclui-se que é ofertado em grande parte pelas redes municipais de ensino. Nesse contexto, os municípios se encontram solitários para resolver os complexos problemas do Ensino Fundamental Anos Finais. As soluções são igualmente complexas e exigem a colaboração dos demais entes federados. União, estados e municípios, em regime de colaboração, são os responsáveis em materializar o direito à educação com qualidade. Evidencia-se a instituição do Sistema Nacional de Educação e a concretização do Plano Nacional de Educação em política de Estado, como condição necessária na garantia de uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade para todos. Reafirma-se a urgência da universalização das oportunidades de acesso e da relevância do provimento de condições de permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições de ofertas preconizadas nos diplomas legais.

Palavras-Chave: Política Educacional. Ensino Fundamental. Acesso e Permanência.

1 Introdução

A pesquisa estuda e problematiza os elementos que têm condicionado alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Estado de Alagoas, a se encontrarem de forma persistente em um processo de exclusão escolar. Partimos do pressuposto de

¹⁴ Especialista em Educação do Campo, pela Universidade Estadual de Alagoas. Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Licenciada em Letras – Português, pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: jullybick@hotmail.com.

que há condições de oferta que contribuem para o sucesso escolar¹⁵ do estudante. Nesse sentido, aspectos do acesso, da permanência e da qualidade da oferta são problemas recorrentes que a educação brasileira vem enfrentando ao longo da história, assim os índices de abandono escolar e reprovação expressam a exclusão.

Cabe ressaltar que a educação se constitui como direito fundamental e essencial ao ser humano. Está positivada como o primeiro dos direitos sociais no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1998) e ratificado nos art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Expressa o dever do Estado na busca de ampliar o acesso e de garantir a permanência com qualidade do ensino de todas as crianças e jovens brasileiros. Nesse sentido, a busca pela qualidade educacional tornou-se palavra de ordem, a fim de promover meios alternativos e metodologias efetivas que repercutam nas melhorias no processo de ensino-aprendizagem. (CURY, 2014).

Nesse aspecto, o termo educação de qualidade pauta-se no acesso e permanência, especificamente na Educação Básica, e é isso que justifica a valorização da educação e da formação humanística e científica. Assim sendo, concebemos com base em Saviani (2008) que a educação escolar se fundamenta na formação integral do sujeito que se materializa no trabalho educativo, organizado de forma intencional. A formação integral é um conceito que defende o desenvolvimento dos sujeitos para além de sua dimensão intelectual, considerando o aperfeiçoamento de aspectos físico, social, emocional e cultural dos indivíduos.

O direito à Educação Básica de qualidade social se inscreve no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a

¹⁵ É importante observar, também, que a concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do aluno. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Além disso, implica a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação e a construção de PPP e PDI articulados com a comunidade e demandas dos movimentos sociais. Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro (CONAE, 2010, p. 45).

política educacional. Na pesquisa, serão considerados os ordenamentos legais que tratam do direito à educação e, particularmente, de assegurar um Ensino Fundamental de qualidade social, por meio de políticas educacionais que visam à promoção da formação integral do aluno. O PNE ganha centralidade, com destaque às metas que se relacionam com a natureza da matrícula e das condições de ofertas.

O presente estudo, marcado por questões econômicas, políticas e sociais, insere-se nos debates recentes sobre os desafios da universalização da Educação Básica com qualidade social. Assim, a abordagem dialética parte da análise crítica do objeto, isso significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é, estabelecer as bases teóricas para a necessária contextualização da investigação.

2 Desenvolvimento

A metodologia proposta na presente pesquisa articula-se às inquietações, recorrentes no contexto educacional brasileiro, apresenta como opção teórico-metodológica a abordagem dialética, sob uma perspectiva do diálogo da literatura e análise dos documentos legais relacionados à qualidade social referentes aos desafios da segunda etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Tem como objetivo compreender os limites do acesso, da permanência e das condições de oferta dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

A abordagem dialética da pesquisa na área de educação permite desvelar as contradições, especificadamente no âmbito escolar, ao relacionar o singular, o próprio dado empírico, com o geral e sua totalidade social. Segundo Wachowicz (2001, p. 176), a pesquisa dialética aponta um caminho:

A ser seguido pelo pensamento, não como um guia metodológico da pesquisa, mas como um processo no qual os passos parecem invertidos em relação ao que se aprendeu até aqui. Nosso pensamento não vai do concreto ao abstrato, mas do abstrato ao concreto. Na representação da realidade, que parte do concreto.

A dialética em seu sentido etimológico significa a arte de relacionar os contraditórios e permite explicar a realidade de maneira intencional, estabelecendo bases teóricas de sua transformação e buscando possibilidades ao contexto educacional. Para Masson (2012), significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real, as

conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. Na abordagem dialética, o objeto de estudo ganha sentido quando sua análise permite desvelar suas múltiplas determinações.

3 Resultados e Discussão

A Educação é considerada uma condição necessária para o exercício de todos os direitos inscritos na CRFB/1998, sejam eles civis, políticos e sociais. Não por acaso a Educação é o primeiro dos direitos sociais inscritos no Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Com a Constituição de 1988, a Educação é tomada como um direito de todos. Nas Constituições anteriores, havia a defesa da escolaridade para todos, mas a gratuidade era restrita àqueles que comprovassem carência de recursos. Nesse sentido a CRFB/1998 foi marcada pela democratização, ao trazer uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros, incluso o da Educação. Aponta para o fim dos privilegiados, pois “todos” têm uma abrangência universal. O capítulo da Educação na Constituição tem como principal conceito o de que é dever do Estado materializar o direito à Educação.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania. A Educação Básica “como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.” (CURY, 2008, p. 294). Na perspectiva desse novo conceito situa o papel crucial do novo, inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional, reunindo as três etapas da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A primeira etapa é a raiz. O ensino fundamental é considerado o tronco da educação básica.

Nos estudos de Dourado e Oliveira (2009), deixa claro que o direito à educação se exerce na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, possam desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo durante todo o percurso formativo. Isso significa que a educação terá de ser de qualidade para todas as etapas. Fica igualmente evidente nos ordenamentos legais que não basta garantir o direito à Educação Básica, ou o seu acesso. É necessário dotá-la de qualidade. A qualidade é um atributo e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade. Nesse sentido, trata-se um termo polissêmico e que tem diferentes compreensões. Está vinculada à sociedade e associada às relações sociais vigentes.

Segundo os autores citados, a educação de qualidade é concebida sob uma perspectiva socialmente referenciada, ao apresentar dimensões intra e extraescolares. A compreensão do que seja educação de qualidade é histórica, pois se altera no decorrer do tempo e do espaço. Considerado como um fenômeno complexo envolve múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, devem-se considerar os diferentes sujeitos, a dinâmica pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, assim como os fatores extraescolares que interferem de forma direta e indireta nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Tais considerações ratificam a necessária priorização da educação como política pública. Nessa perspectiva, é importante desenvolver uma análise articulada dos diferentes aspectos que interferem no processo de construção de uma escola de qualidade, sem perder de vista a concepção de homem e de sociedade que se almeja construir.

O acesso à escola é uma dimensão, o primeiro sentido da qualidade educacional, ou seja, qualidade significa, inicialmente, ter acesso à educação. O acesso é a porta de entrada da qualidade, visto que é possível falar de qualidade, somente quando todas as crianças estão inseridas na escola. Entretanto, faz-se necessário dar mais um passo em direção à qualidade: ter acesso ao Ensino Fundamental Anos Finais todas as crianças de 11 a 14 anos.

A importância da educação escolar e do Ensino Fundamental, em especial, é destacada no artigo 32º da LDB: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e

dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, adequado às crianças de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, constitui medida de política educacional e meta do PNE, que se inserem nas decisões voltadas à melhoria da qualidade dos processos de escolarização.

O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam com qualidade a educação básica. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância.

O Artigo 208 da CF/88, originalmente, considerava obrigatório apenas o Ensino Fundamental. Em 2009, com nova redação, passa a contemplar toda a Educação Básica. Segundo o Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). As competências da união, dos estados e municípios, relacionadas a oferta educacional estão indicadas na CF no Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

A segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, considerado seu tronco, de acordo com Cury (2008), é responsabilidade dos municípios e estados. Vale destacar desde o PNE (2001-2010) essas preocupações já eram apontadas. A Lei 10.172/2001 que aprovou o referido PNE, destacava como diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental.

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. (BRASIL, 2001).

O possível atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A presença da população de 11 a 14 anos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por exemplo, demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que os alunos permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celereamente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

As diretrizes da PNE (2001-2010) relacionadas ao Ensino Fundamental não se materializaram. Da mesma forma, sua principal meta: Universalizar o atendimento de

toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. Mais uma vez, foram proteladas para o PNE (2014-2024).

Nos estudos de Saviani (2013), destaca que a protelação se inscreve no âmbito da política educacional brasileira e por mais que haja avanços no campo das políticas públicas, precisa-se de mecanismos que possibilitem a efetivação imediata do direito do acesso e permanência exitosa. Importa a materialização das metas do PNE, da implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Somente com planejamento, continuidade, participação efetiva dos entes federados e da sociedade civil, será possível romper com a postergação, fragmentação, improvisação e filantropia que precarizam a educação no Brasil (SAVIANI, 2013).

Somente no século XXI, a educação brasileira passou a possuir um Plano Nacional de Educação, o PNE (2001, 2010). Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação destacou esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, ou seja, o plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. De forma contraditória sua materialização na íntegra não se materializou. Um novo Plano é aprovado em 2014 com perspectivas alvissareiras. A importância do PNE vigente e sua possibilidade de se constituir como epicentro da política educacional brasileira, sugere a articulação de esforços nacionais em regime de colaboração dos entes federativos. União, estados, distrito federal e municípios trabalham em conjunto na busca da almejada qualidade social da educação (DOURADO, 2019).

Apesar do acesso à Educação Básica ser obrigatório no Brasil, a partir de 2016, para a população de 4 a 17, esse acesso ainda não é universal. Por isso, as primeiras metas do PNE apontam para a universalização da Educação Básica. A preocupação com a qualidade do Ensino Fundamental é destacada na meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos

direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais. (DOURADO, 2013). Nos estudos de Giroto (2019), ressalta-se que a política educacional recente tem focado na implementação da BNCC do Ensino Fundamental.

O problema da qualidade do Ensino Fundamental é bastante complexo e sua resolução exige, também, medidas complexas. A BNCC não se enquadra como a política educacional prioritária no atual contexto educacional brasileiro. Ela é limitada para o enfrentamento do problema da qualidade educacional. Para Giroto (2019), a BNCC não se alinha aos interesses daqueles que historicamente foram excluídos da escola e na escola. De forma contraditória, se articula a mercantilização da educação e amplia as desigualdades educacionais. É imprescindível afirmar que a educação é um direito de todos, direito inalienável de todos e todas que precisa ser garantido para avançar a consolidação de um projeto de nação mais justo.

Apesar do acesso à Educação Básica ser obrigatória no Brasil, pela CRFB/2018, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, existem crianças excluídas da escola, isso significa dizer que esse acesso ainda não é universal, pois todos devem ter matrícula e frequência garantida.

Nas escolas de rede pública, a disputa pela qualidade educacional é tarefa crucial em tempos de exclusão e dimensões silenciadas. Importa a infraestrutura, valorização dos professores, busca ativa dos excluídos do Ensino Fundamental, organização do trabalho pedagógico e gestão da escola, projetos escolares includentes, as formas de interlocução da escola com as famílias, o ambiente saudável, a política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, entre outros aspectos centrais para superar o contexto educacional adverso atual. Por outro lado, os holofotes são colocados na BNCC, considerada pelos propositores como capaz de garantir a qualidade da educação.

A qualidade social do Ensino Fundamental não se ajusta, portanto, aos índices e estatísticos e a mudanças meramente curriculares. A qualidade social almejada é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação. Busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, que lutam por

financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação, transformando todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (DOURADO; FERREIRA, 2009).

A exclusão da escola e na escola ainda não foi superada, posto que a desigualdade ainda persiste. Para Sampaio e Oliveira (2015), três são as dimensões da desigualdade educacional: de acesso, de tratamento e de conhecimentos. Os referidos autores examinam a concepção de igualdade associada a cada dimensão, as principais políticas públicas que visam a reduzi-las e os indicadores utilizados para medi-las. Destacam que a qualidade era vista principalmente como o acesso à educação e, por isso, a política educacional concentrava-se na expansão das oportunidades de escolarização. A qualidade aqui é o acesso ao sistema escolar: todos devem ter a matrícula e a frequência à escola garantida.

Com a expansão da matrícula nas últimas décadas surge o problema da qualidade, associada à permanência. Destaca-se, para Sampaio e Oliveira (2015), o tratamento ou as condições da oferta do ensino, que devem ser iguais para todos. Por fim, atreladas as duas primeiras, surge a dimensão dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo. Essa dimensão é associada à concepção de igualdade de conhecimentos, para a qual deve haver um trabalho pedagógico capaz de reduzir as desigualdades iniciais (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

É importante entender como uma dimensão afeta a outra, e como a aparente redução da desigualdade educacional em uma dimensão pode, muitas vezes, corresponder a um aumento da desigualdade em outra dimensão. As duas primeiras dimensões têm solução mais objetivas, não menos complexas, via expansão e adequação do sistema escolar. A desigualdade de conhecimento é mais sutil, pois passa pelo processo de definição do que se espera do sistema de ensino.

Assim sendo, um Ensino Fundamental rico será conquistado com a implementação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. E o Ensino Fundamental alagoano? Como está o acesso, a permanência e as condições de oferta nos anos finais do Ensino Fundamental? Ganha centralidade a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Tais condições se articulam com a ideia de que todos devem ter acesso a tudo e suscitam a qualidade e a compreensão que se trata um conceito complexo.

A qualidade social do Ensino Fundamental não se ajusta, portanto, aos índices e estatísticos e a mudanças meramente curriculares. A qualidade social almejada é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação. Busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, que lutam por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação, transformando todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (DOURADO; FERREIRA, 2009).

A precarização do Ensino Fundamental Anos Finais se manifesta também no percentual expressivo de crianças alagoanas de 11 a 14 anos retidas no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sugerem políticas públicas regulares para garantir um percurso formativo sem interrupção, a situação é preocupante e sugerem limites na materialização da segunda parte da meta 2 do PNE. A necessária universalização não se materializou, expressando uma dimensão da desigualdade educacional com percursos formativos marcados por interrupções. É importante destacar que só o acesso não é suficiente, é necessário a permanência na idade/série adequada.

Vale destacar que o Ensino Fundamental é o tronco da Educação Básica. A desigualdade de oportunidades é um aspecto que marca a educação brasileira. As condições de oferta se mostraram desiguais com a ausência de igualdade de oportunidades se evidencia. Nada justifica o atendimento educacional com condições de oferta precária e desigual. É necessário garantir o acesso de todos à escola pública, mas também postular a permanência com qualidade. Importa que a desigualdade educacional seja superada. Suscita condições de oferta qualificadas, com destaque à valorização do professor.

A qualidade passa pela infraestrutura das escolas, formação docente, perfil socioeconômico dos estudantes. A omissão dessas dimensões revela a manutenção de um quadro de desigualdade na educação brasileira com possíveis implicações nos processos de ensino-aprendizagem. Sem o enfrentamento das condições de oferta, qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar como mecanismo de gestão da desigualdade, verificado em outras políticas educacionais recentes no Brasil (GIROTTO, 2019).

A qualidade passa pela infraestrutura das escolas, formação docente, perfil socioeconômico dos estudantes. A omissão dessas dimensões revela a manutenção de um quadro de desigualdade na educação brasileira com possíveis implicações nos processos de ensino-aprendizagem. Sem o enfrentamento das condições de oferta, qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar como mecanismo de gestão da desigualdade, verificado em outras políticas educacionais recentes no Brasil (GIROTTO, 2019). A busca pela qualidade social pauta-se no acesso e permanência minimizando as barreiras excludentes da desigualdade social visando à formação básica de qualidade para todos. Com a CRFB/1998 o direito a educação escolar passou a ser uma condição à cidadania de modo ampliado.

Posto isso, a qualidade da educação passa por dimensões da universalização e da valorização docente. Todos na escola e com professores valorizados. Nesse sentido,

ganha centralidade a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. A escola tem a função social de se constituir em um espaço formativo que se deseja integral.

Nesse âmbito, as condições de oferta de ensino são essenciais para essa busca de qualidade e que estão relacionadas às questões intraescolares. Referem-se à garantia dos padrões de qualidade que estão relacionados ao ambiente escolar adequado a realização de atividades de ensino e aprendizagem que contemplem as várias dimensões da formação humana. Contempla também a gestão e organização do trabalho escolar, em sua estrutura organizacional, com a finalidade de planejar o trabalho pedagógico, com a intenção de garantir os objetivos educativos da escola, que se direciona para uma formação integral (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Compreende-se, então, a qualidade com base em uma perspectiva social, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo exitoso. Portanto, a qualidade é algo tão importante que sempre esteve presente na vida do ser humano e, em especial, na educação.

Dourado e Oliveira (2009, p. 203) comentam que a mesma “é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”, ao

mesmo tempo, a qualidade é adjetivada de social. Entretanto, de forma contraditória, as políticas recentes não colocam a materialização das metas do PNE como eixo.

O foco está, no tempo presente, nas mudanças curriculares e na avaliação. A qualidade social da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola suscita igualdade de condições de acesso e permanência. Estes condicionantes estão contemplados no Plano Nacional de Educação, alinhado à busca da qualidade da educação, necessária a redução das desigualdades sociais e eliminação das hierarquias sociais (CURY, 2008).

4 Consideração Finais

A presente pesquisa ora empreendida articula-se às inquietações recorrentes no contexto educacional brasileiro. Os desafios da educação, principalmente à etapa do Ensino Fundamental, estão contemplados ao longo do texto. O debate necessário dos desafios de universalizar o Ensino Fundamental com qualidade social inspirou sua

elaboração. Educação de qualidade foi compreendida como universalização do acesso e permanência exitosa. A abordagem dialética nos fez compreender através do diálogo com a literatura e os documentos legais apontam a precarização do Ensino Fundamental Anos Finais, pois o não acesso expressa a exclusão da escola e a permanência, mas com interrupções, explicita a exclusão na escola. São dimensões relacionadas que indicam a negação do direito a educação.

Conclui-se que o Ensino Fundamental é ofertado em grande parte pelas redes municipais de ensino. Isso gera uma grande preocupação, Municípios pobres, escolas municipais igualmente pobres. A precarização da segunda etapa da Educação Básica é consequência da lógica política educacional brasileira. Nesse contexto, os municípios pobres se encontram solitários para resolver os complexos problemas do Ensino Fundamental. As soluções são igualmente complexas e exigem a colaboração dos demais entes federados, sobretudo dos mais ricos. União, estados e municípios, em regime de colaboração, são os responsáveis em materializar o direito à educação com qualidade.

Evidencia-se a instituição do Sistema Nacional de Educação e a concretização do Plano Nacional de Educação em política de Estado, como condição necessária na garantia de uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade para todos. Esse

contexto alvissareiro vai de encontro à lógica excludente e seletiva do sistema educacional. Reafirma-se a urgência da universalização das oportunidades de acesso e do provimento de condições de permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições de ofertas preconizadas nos diplomas legais.

Nesse sentido, quando se fala em política de acesso, essas deverão se articular as políticas de permanência na educação básica, garantindo que todos possam concluir sua formação com êxito e qualidade. Suscita um percurso formativo sem interrupção, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O conceito de qualidade na educação sugere uma trajetória escolar exitosa, em articulação com a democratização da educação.

A busca dessa qualidade resulta de um esforço coletivo, planejado, coordenado, como também pelas próprias obrigações do Estado de tratá-la como um bem-público e direito social. A conquista do direito a uma Educação Básica de qualidade socialmente referenciada está colocada no PNE, na constituição de um Sistema Nacional de Educação e na regulamentação do regime de cooperação. Tais condições são necessárias para “resgatar a ampliação do acesso e que tal se veja revestido do ansiado padrão de qualidade”(CURY, 2014, p. 1064).

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun.2014.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência /elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CURY, C. R. J. **A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO**. Cadernos de Pesquisa, v.38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiás: Autêntica; Editora UFG, 2011.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0207906,2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

A CRÔNICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Águida Nayara Souza da Silva¹⁶
Silvio Nunes da Silva Júnior¹⁷

Resumo

No horizonte complexo das práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica, são muitos os questionamentos acerca de como propor ações realmente significativas de trabalho com a linguagem na sala de aula. Os avanços dos estudos sobre os gêneros, nas perspectivas textual e discursiva, podem ser tomados como pressupostos coerentes para as abordagens de leitura, escrita, oralidade e gramática no ensino, tendo como amparo, por exemplo, a noção de sequência didática. Diante disso, este estudo, de cunho teórico-metodológico, tem o objetivo de estabelecer um olhar para a produção escrita de crônicas no ensino de língua portuguesa como contributo à formação reflexiva dos sujeitos, de modo a aproximar a língua de sua literatura a partir de uma sequência didática no ensino médio. Por meio de um olhar teórico sobre gênero textual, crônica e formação reflexiva, bem como através da sequência didática conceituada e constituída, o trabalho indica que, pelo recurso à autonomia relativa do professor, é possível propor atividades concretas de uso da língua na sala de aula, visando o engajamento dos sujeitos e a participação ativa e coletiva de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, a sequência didática, dentro de uma perspectiva viva e histórica de língua, atua como um encaminhamento para as práticas de ensino e não como um padrão estático que deva ser seguido à risca.

Palavras-chave: Gênero Textual; Crônica; Ensino; Autonomia Relativa.

Considerações iniciais

As discussões atuais sobre o ensino da escrita têm apontado para a necessidade de essa prática ser tida como parte de um processo contínuo de formação, assim como a língua/linguagem para Volóchinov (2017). O presente trabalho visa abordar a escrita de crônicas em aulas de língua portuguesa, a partir de uma visão literária desse gênero textual, possibilitando uma articulação direta e necessária entre a língua e a sua literatura. A ideia de ampliar os horizontes dessa temática emerge das observações de aulas de língua portuguesa no estágio supervisionado de ensino médio da primeira

¹⁶ Graduanda em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns). E-mail: aguidanayara@live.com

¹⁷ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns), da UFAL e da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com

autora. Nesse período, foi possível identificar a relevância de momentos reflexivos de produção discursiva, realizando um cruzamento entre os objetos de ensino e as vivências dos alunos, algo que não é tão complexo considerando a multiplicidade de elementos sociais presentes nas escolas. Tal recurso propicia o aprimoramento não somente da escrita, mas, também, da leitura, da oralidade e, em meio a esses eixos, a gramática.

Longe de tentarmos impor padrões estanques para as práticas de ensino em diferentes esferas, vimos a possibilidade de, com base na realidade vivenciada no estágio, planejar uma sequência didática, focalizando o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Esse modo de pensar o ensino para além das restrições impostas por materiais didáticos e outros recursos se apresenta como algo rico e relevante para estimular a autonomia relativa do professor, a qual está em constante processo de construção (ZOZZOLI, 2006) e mantém conexão com diversos fatores que permeiam as atividades de ensino e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem. Desse modo, no corpo deste artigo, pontuamos reflexões a respeito de como desenvolver sequências didáticas semelhantes à que foi desenvolvida, não como uma tentativa de reprodução, mas de estímulo às futuras práticas docentes. A sequência desenvolvida foi realizada no plano prático, mas, por questões éticas, não traremos os resultados obtidos com ela.

Dentro da sequência, a abordagem do gênero crônica em sala de aula implica interação e provoca a reflexão no leitor sobre o mundo à sua volta. Dessa forma, os estudantes podem ter contato com os diversos gêneros e reconhecê-los a partir de suas características, visando a produção de conhecimentos sobre múltiplas temáticas e a formação ativa dos sujeitos. Frente a isso, o objetivo deste estudo é estabelecer um olhar para a produção escrita de crônicas no ensino de língua portuguesa como contributo à formação reflexiva dos sujeitos, de modo a aproximar a língua de sua literatura a partir de uma sequência didática no ensino médio. Para tanto, estruturamos o estudo, além das considerações iniciais e finais, em três tópicos: a noção de gênero textual, a crônica e o ensino reflexivo; a proposta de sequência didática; e algumas implicações da sequência didática.

A noção de gênero textual, a crônica e o ensino reflexivo

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1998), com fortes influências da Linguística Textual, o ensino de língua portuguesa

passou a ser visto sob a ótica dos gêneros textuais, entendendo-os como elementos fundamentais para interação do sujeito na sociedade e como pressuposto para desdobramentos em práticas de leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, o estudo dos gêneros permite várias abordagens em relação ao trabalho com a linguagem no desenvolvimento das aprendizagens, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Sobre isso, Antunes (2002, p. 69) afirma que

Os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades; isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar, permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam.

Por emergirem de situações reais de uso da língua, os gêneros estão por toda parte e são peças fundamentais das interações sociais. A esse respeito, Marcuschi (2008) apresenta sua definição de gênero como fenômeno histórico relacionado à vida cultural e social que contribui com as práticas do dia a dia, atuando como entidade sócio-discursiva e forma de ação social em qualquer situação. Assim, para Marcuschi (2008), os gêneros textuais surgem como formas que atendem às necessidades de uma língua. Em outro momento, ao recorrer à perspectiva discursiva, vinculada à Filosofia Marxista da Linguagem, Marcuschi (2007, p. 53) infere que

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Buscando base na noção de gênero para Bakhtin (2016), Marcuschi (2001, 2008) deixa claro que tal filósofo foi quem deu, após Aristóteles, os primeiros passos para que

se tenha, atualmente, um conceito que abarque todas as práticas de linguagem possíveis nas interações sociais. No ensino de língua portuguesa, trabalhar com gêneros permite ampliar as possibilidades de aprendizado e de uso social da linguagem. Diante disso, os estudantes precisam contactar com uma multiplicidade de textos/gêneros, pois os horizontes da leitura, da compreensão e da escrita serão também alargados. Ainda se voltando à visão de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008) defende que os gêneros, que, nessa perspectiva, são discursivos (plano que engloba o textual), são tipos relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e o estilo, elementos estes que estão ligados aos contextos de produção discursiva. É com base nessa dependência com relação ao contexto que os gêneros são historicamente variáveis.

Nessa linha de pensamento, Santos (2011), embasada em Bakhtin (2016), traz à tona a discussão sobre os gêneros primários e secundários. Desse modo, os primeiros são recorrentes na linguagem cotidiana, até mesmo no plano informal; já os segundos estão voltados ao uso exclusivo da norma padrão e produzidos dentro de situações mais formais. Frente a isso, compreendemos que em contextos de ensino é possível realizar um cruzamento entre esses gêneros para um trabalho reflexivo sobre as maneiras de se utilizar a linguagem em determinados contextos linguístico-sociais.

É importante que, além da leitura e da escrita dos gêneros, os estudantes tenham contato com os gêneros recorrentes na oralidade, para que saibam como os diversos tipos de enunciados se organizam e são planejados nas duas modalidades de linguagem. Na defesa da articulação entre os eixos que compõem o ensino da língua portuguesa, Santos (2011, p. 5) vai considerar que “ler não é somente decodificar os códigos convertendo letras em som, mas também compreender o que está lendo atribuindo significado”. Por isso, segundo Silva Júnior (2021), é necessário ampliar os horizontes da concepção de leitura para um olhar social acerca desse processo, o qual propicia uma inter-relação com a escrita, a oralidade e a gramática. Consideramos, ainda, que a dinâmica tomada pelo ensino de língua portuguesa de modo geral ser espaço de construção de possibilidades para se trabalhar com manifestações linguístico-discursivas não-verbais.

As noções que norteiam a expressão gênero textual mostram que os gêneros partem da realização natural da linguagem. Diante disso, o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais permite abordagens focando os mais diferentes aspectos sociais e

culturais, através de uma proposta multidimensional que leva em conta particularidades da situação de interação social. Nesse sentido, há diversos gêneros que podem ser levados para a sala de aula quando realmente fazem sentido para os estudantes em seus contextos de vivência. A crônica, por exemplo, é um gênero importante para o desenvolvimento reflexivo dos sujeitos e estimula, ainda, a afinidade do leitor com a literatura.

De acordo com Moisés (1979), a palavra crônica vem do grego *choronikos* (relativo ao tempo) e do latim *Crhonica*, que remete a uma lista ou a uma relação de acontecimentos ordenados cronologicamente. Atualmente, a crônica é um dos gêneros mais ricos da literatura brasileira, atingindo um grau de excelência a ponto de transformar-se na principal porta de entrada da literatura para boa parte do público leitor. Vale destacar a capacidade da crônica de se aproximar do leitor de modo leve e simplificado. Conforme assinala Candido (1993, p. 24), a “magnitude do assunto e a pompa da linguagem podem atuar como disfarce da realidade e mesmo da verdade”, cuja consequência é impedir uma leitura mais profunda sobre o tema abordado. A crônica não apresenta esse problema, pois suas temáticas são trabalhadas geralmente sob o viés reflexivo, principalmente pela afinidade que o sujeito precisa ter com a temática abordada. Assim, a crônica é capaz de ajudar a “estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas” (CÂNDIDO, 1993, p. 24).

Com isso, a crônica contribui no sentido de levar o aluno a um contato direto e sistemático com as múltiplas verdades, exigindo, portanto, um posicionamento ativo que só é possível por meio de uma visão social de leitura, implicando, até mesmo, processos de construção da identidade do discente, uma vez que ele reconhece e reflete sobre os fatos do seu cotidiano. Acerca disso, Moisés (1979) aponta duas importantes características da crônica: a brevidade e a subjetividade. No que diz respeito à brevidade, o autor afirma que a crônica consiste num texto curto, de meia coluna de jornal ou de uma página de revista (MOISÉS, 1979); quanto à subjetividade, a mais relevante das características, Moisés (1979) destaca que o foco narrativo se situa na primeira pessoa do singular, permitindo um maior envolvimento do produtor com o texto em processo de produção.

Como explica Costa (2009), a crônica busca aproximar o enunciador do leitor pelo uso frequente do discurso indireto livre e de perguntas retóricas. O autor destaca que o discurso indireto livre ocorre quando há fusão entre personagem e narrador, pois,

entremeando a narrativa, aparecem diálogos indiretos da personagem que complementam a fala do narrador, e as perguntas retóricas estão presentes quando o narrador propõe ao leitor questionamentos sem esperar uma resposta, com a intenção de levá-lo a pensar sobre o assunto (COSTA, 2009). No que se refere à linguagem, segundo Moisés (1979), a crônica apresenta um estilo direto, espontâneo, jornalístico, de fácil apreensão, mas nem por isso deixa de valer-se da linguagem metafórica que aparece as obras literárias.

A crônica é um gênero que oscila entre o narrativo, o dissertativo, entre outros tipos, dependendo da intenção do autor. A crônica com predominância¹⁸ (ADAM, 2008) do tipo narrativo se destaca entre as outras porque possui poucas personagens, as referências espaciais e temporais são limitadas: as ações ocorrem num único espaço, e o tempo normalmente corresponde a alguns minutos ou algumas horas. Para Ferreira (2014, p. 210), a crônica é composta por “1. Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado. 3. Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal. 4. Seção de revista ou jornal. 5. Conjunto de notícias sobre alguém ou algum assunto”. A crônica se concebe como um relato de um ou mais acontecimentos em um determinado período. De modo criativo, esse gênero reproduz uma conversa, uma interação e se propõe a relatar contextos de política, literatura, esporte, entre outros.

Após os esclarecimentos teóricos apresentados, seguimos com considerações sobre as sequências didáticas.

A proposta de sequência didática

Considerando a filiação teórica apresentada, utilizamos a perspectiva da sequência didática para o desenvolvimento da proposta pedagógica. De acordo com Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Dessa maneira, as sequências didáticas são criadas através de planejamento do professor associado aos objetivos de ensino (ZABALA, 1998) e “têm a virtude de manter o

¹⁸ Segundo Adam (2008), nenhum gênero pertence a uma só tipologia. Há, para esse autor, uma predominância de uma ou outra tipologia em cada gênero.

caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva, quais sejam: o planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18).

Essa metodologia de ensino também surge por meio dos estudos do grupo da escola de Genebra, que subdividem a sequência didática em quatro fases distintas, quais sejam: apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWY, 2004). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96-97) conceituam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Com isso, essa prática está associada ao estudo de um gênero escrito ou oral, o qual, neste trabalho, é a crônica. A sequência didática precisa ser sistemática e organizada de acordo com as necessidades contextuais da sala de aula.

Partindo dessas premissas, apresentamos, a seguir, nossa sequência didática.

Componente curricular: Língua Portuguesa

Público alvo: 1º ano – Ensino Médio

Tempo estimado: 4 horas/aulas

Objetos de ensino: Gêneros textuais – Gênero textual crônica.

Objetivos:

- Apresentar o gênero crônica e suas características linguístico-sociais;
- Despertar o interesse dos estudantes pela leitura;
- Identificar as diferenças dos tipos de crônicas a partir da leitura de textos desse gênero;
- Trabalhar oralidade e escrita a partir da criação de crônicas.

1º momento: Explicação do objeto de ensino “Gênero Crônica”, envolvendo o conceito sistematizado de crônica e suas características linguístico-sociais. Em seguida, abordagem dos tipos de crônicas existentes, escrevendo no quadro branco e explicando os diversos elementos.

2º momento: apresentação da dinâmica e explicação do seu funcionamento. Propõe-se a entrega, a cada grupo, de um envelope no qual há uma crônica em recortes, para que os alunos possam montar o texto corretamente e, assim, exercitar a leitura e a compreensão

de texto. Após montarem o texto na ordem correta, os alunos irão indicar o tipo de crônica daquele texto. Em seguida, será pedido para que a turma se subdivida em cinco grupos para que haja a caracterização das cinco crônicas em: crônica narrativa, crônica jornalística, crônica humorística, crônica dissertativa e crônica descritiva.

3º momento: após montarem o texto e identificarem o tipo de crônica, será solicitado aos discentes que criem uma crônica do mesmo tipo da que estava em seu envelope. A produção será realizada em uma folha à parte e entregue para a correção dos textos. Com isso, os estudantes podem contactar com uma crônica pronta, a qual auxilia e desperta o conhecimento adquirido ao longo da aula e, em seguida, refletem acerca de um determinado acontecimento do cotidiano para a produção autoral de uma crônica, a qual pode ser inserida em qualquer categoria.

A seguir, apresentamos as cinco possíveis crônicas para a realização do trabalho pedagógico com a sequência apresentada.

O mato (Rubem Braga)

Veio o vento frio, e depois o temporal noturno, e depois da lenta chuva que passou toda a manhã caindo e ainda voltou algumas vezes durante o dia, a cidade entardeceu em brumas. Então o homem esqueceu o trabalho e as promissórias, esqueceu a condução e o telefone e o asfalto, e saiu andando lentamente por aquele morro coberto de um mato viçoso, perto de sua casa. O capim cheio de água molhava seu sapato e as pernas da calça; o mato escurecia sem vaga-lumes nem grilos.

Pôs a mão no tronco de uma árvore pequena, sacudiu um pouco, e recebeu nos cabelos e na cara as gotas de água como se fosse uma benção. Ali perto mesmo a cidade murmurava, estava com seus ruídos vespertinos, ranger de bondes, buzinar impacientes de carros, vozes indistintas; mas ele via apenas algumas árvores, um canto de mato, uma pedra escura. Ali perto, dentro de uma casa fechada, um telefone batia, silenciava, batia outra vez, interminável, paciente, melancólico. Alguém, com certeza já sem esperança, insistia em querer falar com alguém.

Por um instante, o homem voltou seu pensamento para a cidade e sua vida. Aquele telefone tocando em vão era um dos milhões de atos falhados da vida urbana. Pensou no desgaste nervoso dessa vida, nos desencontros, nas incertezas, no jogo de ambições e vaidades, na procura de amor e de importância, na caça ao dinheiro e aos prazeres. Ainda bem que de todas as cidades do mundo o Rio é a única a permitir a evasão fácil para o mar e a floresta. Ele estava ali num desses limites entre a cidade dos homens e a natureza pura; ainda pensava em seus problemas urbanos – mas um camaleão correu de súbito, um passarinho piou triste em algum ramo, e o homem ficou atento àquela humilde vida animal e também à vida silenciosa e úmida das árvores, e à pedra escura, com uma pele de musgo e seu misterioso coração mineral.

E pouco a pouco ele foi sentindo uma paz naquele começo de escuridão, sentiu vontade de deitar e dormir entre a erva úmida, de se tornar um confuso ser vegetal, num grande sossego, farto de terra e de água; ficaria verde, emitiria raízes e folhas, seu tronco seria um tronco escuro, grosso, seus ramos formariam copa densa, e ele seria, sem angústia nem amor, sem desejo nem tristeza, forte, quieto, imóvel, feliz.

De como não ler um poema (Mário Quintana)

Há tempos me perguntaram umas meninhas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro *A Rua dos Cataventos*. Espantadíssimo, disse-lhes que não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as meninhas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles.

E mal sabia eu, então, que estava dando um testemunho sobre o estruturalismo - o qual só depois vim a conhecer pelos seus produtos em jornais e revistas. Mas continuo achando que um poema (um verdadeiro poema, quero dizer), sendo algo dramaticamente emocional, não deveria ser entregue à consideração de robôs, que, como todos sabem, são inumanos.

Um robô, quando muito, poderá fazer uma meticulosa autópsia - caso fosse possível autopsiar uma coisa tão viva como é a poesia.

Em todo caso, os estruturalistas não deixam de ter o seu quê de humano...

Nas suas pacientes, afanosas, exaustivas furungações, são exatamente como certas crianças que acabam estripando um boneco para ver onde está a musiquinha.

Amor e Paixão (Carlos Heitor Cony)

Amor que acaba não foi amor. Paixão que acaba continua sendo paixão. Não cultivo o gênero da frase pela frase, embora admire os grandes frasistas, que são abundantes no ofício das letras. Dois deles são mais do que famosos, eles foram meus amigos e sempre que posso gosto e citá-los. Poderia aumentar a lista dos grandes frasistas, lembrando o padre Vieira, o Eça de Queirós e, especialmente, o famoso técnico de futebol Gentil Cardoso.

Conhecida a frase de Neném Prancha: “Pênalti é tão importante que quem devia cobrá-lo era o presidente do clube”. Pessoalmente, não a considero boa, mas é repetida com ou sem propósito. No entanto, adoro uma frase de Gentil Cardoso, endereçada aos jogadores dos times que dirige: “quem se desloca recebe; quem pede tem preferência”. Pensando bem, ela serve para qualquer situação, na política, nas finanças e até na literatura.

Volto à frase desta crônica, livrando o Nelson e o Otto da responsabilidade. Ela é minha mesmo apenas na segunda parte, que se refere a paixão. Ao longo da vida, tive paixões, algumas abomináveis, por exemplo, bife com batatas fritas, o Fluminense Futebol Clube e iscas do fígado e outras paixões. Todas terminaram e não foram substituídas.

Difícil classificar o amor e a paixão no que diz respeito as mulheres. Interiormente, faço uma confusão egoísta e sábia misturando tudo e ficando com nada. Culpa da má argila com que fui feito. O diabo é que transfiro umas por outras, no fundo desconfiando que eu nunca amei nem me apaixonei.

Antes que eu me esqueça, abro exceção. Quando era seminarista e usava batina, vi uma moça num trem que vinha para o Rio e ela ia para São Paulo. Admirada de ver um jovem de vinte anos usando batina, ela me olhou surpreendida. Eu também a olhei e nunca a esqueci.

Aprenda a chamar a polícia (Luís Fernando Veríssimo)

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente. Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço. Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma: — Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa.

Eu já matei o ladrão com um tiro de escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse: — Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Não as matem (Lima Barreto)

Esse rapaz que, em Deodoro, quis matar a ex-noiva e suicidou-se em seguida, é um sintoma da revivescência de um sentimento que parecia ter morrido no coração dos homens: o domínio, quand mêm, sobre a mulher.

O caso não é único. Não há muito tempo, em dias de carnaval, um rapaz atirou sobre a ex-noiva, lá pelas bandas do Estácio, matando-se em seguida. A moça com a bala na espinha, veio morrer, dias após, entre sofrimentos atroz.

Um outro, também, pelo carnaval, ali pelas bandas do ex-futuro Hotel Monumental, que substituiu com montões de pedras o vetusto Convento da Ajuda, alvejou a sua ex-noiva e matou-a.

Todos esses senhores parece que não sabem o que é a vontade dos outros.

Eles se julgam com o direito de impor o seu amor ou o seu desejo a quem não os quer. Não sei se se julgam muito diferentes dos ladrões à mão armada; mas o certo é que estes não nos arrebatarem senão o dinheiro, enquanto esses tais noivos assassinos querem tudo que é de mais sagrado em outro ente, de pistola na mão.

O ladrão ainda nos deixa com vida, se lhe passamos o dinheiro; os tais passionais, porém, nem estabelecem a alternativa: a bolsa ou a vida. Eles, não; matam logo.

Nós já tínhamos os maridos que matavam as esposas adúlteras; agora temos os noivos que matam as ex-noivas.

[...]

O esquecimento de que elas são, como todos nós, sujeitas, a influências várias que fazem flutuar as suas inclinações, as suas amizades, os seus gostos, os seus amores, é coisa tão estúpida, que, só entre selvagens deve ter existido.

Todos os experimentadores e observadores dos fatos morais têm mostrado a inanidade de generalizar a eternidade do amor.

Pode existir, existe, mas, excepcionalmente; e exige-la nas leis ou a cano de revólver, é um absurdo tão grande como querer impedir que o sol varie a hora do seu nascimento.

Deixem as mulheres amar à vontade.

Não as matem, pelo amor de Deus!

Algumas implicações da sequência didática

O desenvolvimento de atividades que levem o sujeito a refletir em sala de aula é relevante para se investir em novos meios de se concretizar a aprendizagem, uma vez que os livros didáticos, quando não concebidos como auxiliares, mas como ditadores de regras para os professores (SILVA JÚNIOR, 2018), acabam não dando total suporte para um trabalho efetivo com a linguagem no ensino. Com isso, o docente deve buscar

meios de contribuir com o processo aprendizagem de elementos linguístico-discursivos por meio do foco na sua autonomia relativa, como afirma Zozzoli (2006). As práticas de leitura através dos gêneros textuais devem ser estimuladas através do olhar do professor, com vistas às possíveis articulações da leitura com os demais eixos do ensino (escrita, oralidade e gramática), em especial com a escrita, a qual remete o sujeito à posição de autor de seu próprio texto e, por consequência, da sua própria história. Dessa forma, “A inter-relação entre a leitura, a compreensão e a produção de sentidos é uma ligação bastante válida para o ensino de língua portuguesa, em níveis de ensino e esferas variadas” (LYRA; SILVA JÚNIOR, 2021, p. 84).

A sequência didática pode ser um importante pressuposto para a formação de sujeitos ativos dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, nossa intenção, como anunciado anteriormente, não foi impor um padrão para o desenvolvimento das práticas de ensino de língua portuguesa nas instituições brasileiras. Tentamos, com esta abordagem, estimular outros professores a darem uma atenção especial à formação dos alunos que tanto precisam de investimentos dos mais simples aos mais complexos, os quais estão altamente vinculados às iniciativas próprias do professor, que emergem da sua autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006).

Pontuamos, ainda, que a crônica é apenas um exemplo dentro da multiplicidade de gêneros que podem ser levados para a sala de aula com vistas ao aprimoramento das práticas linguístico-discursivas dos sujeitos em situações de ensino, em especial no ensino médio, que foi foco da sequência didática apresentada. Portanto, para que os alunos tenham contato e compreendam os diferentes gêneros é necessário que haja o engajamento do professor na construção de alternativas de ensino coerentes com as realidades linguístico-sociais, com a finalidade de levar o aluno ao desenvolvimento não somente escolar, mas, principalmente, social e cidadão.

Considerações finais

O trabalho apresentado pretende contribuir com políticas de acesso dos estudantes da educação básica à leitura e à produção de textos, algo tão necessário de se realizar na atualidade. Entendemos que a crônica contribui para o ensino e às práticas sociais no geral não somente pela interação que possibilita entre saberes escolares e não-escolares, mas, também, pelo contributo que o trabalho dinâmico com a linguagem

dá para a construção de uma visão múltipla e coletiva de escola e de ensino para os alunos. O gênero crônica, por ser estabelecido em textos curtos, estimula e facilita a compreensão dos alunos sobre a vida, aproximando o leitor de diversas temáticas e possibilitando cruzamentos discursivos de tempos e espaços diferentes. Nessa linha de pensamento, a sequência didática, voltada para o 1º ano do Ensino Médio, envolve questões políticas, literárias, midiáticas, artísticas, linguísticas, dentre outras, e torna a sala de aula um espaço social em que se aprimoram diversos saberes.

Diante dessas considerações, acreditamos que o ensino reflexivo da escrita pode ser potencializado com o gênero crônica. Somado a isso, defendemos que o trabalho pedagógico não deve visar o aprendizado do gênero, mas da língua pelo gênero, para que o ensino realmente implique a inserção do sujeito em práticas sociais específicas. O trabalho com os diversos gêneros em sala de aula contribui com o acesso à língua seu caráter vivo, dinâmico e histórico (VOLÓCHINOV, 2017), o que permite aos sujeitos envolvidos maiores possibilidades de produção de conhecimento.

Referências

ADAM, J-M. **La linguistique textuelle**: introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: 2008.

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

CANDIDO, A. **A vida ao rés do chão**. In: CANDIDO, A. Recortes: São Paulo: Cia das Letras, 1993.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LYRA, T. A. A.; SILVA JÚNIOR, S. N. O gênero conto no ensino de língua portuguesa: possibilidades a partir de uma sequência didática. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, AL, v. 1 n. 1, p. 73-86, mar./jun. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOISÉS, M. **A criação literária**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

SANTOS, A. S. Os gêneros textuais na sala de aula: a reportagem. **REVELA** – Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano V – nº XI – JUL/2011.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. Letramento e ensino de língua portuguesa: táticas para a articulação de saberes teóricos e práticos em sala de aula. **Memento (TRÊS CORAÇÕES)**, v. 9, p. 1-17, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

INTERTEXTUALIDADE E MULTIMODALIDADE: O (RE)CONHECIMENTO DE OUTROS TEXTOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Jine Kácia de Lucena Monteiro¹⁹
Cícera Evangelista da Silva Sousa²⁰

Resumo

A intertextualidade constitui-se como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem, já a multimodalidade consiste na integração de mais de um elemento semiótico, ampliando a capacidade interacional entre leitor e texto. O presente trabalho busca investigar de que modo a multimodalidade e a intertextualidade contribuem no processo de produção de sentido de um texto, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, seguindo uma metodologia qualitativa, a partir da coleta e análise de tirinhas, seguida da realização de 4 oficinas, desenvolvidas em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios-AL, adotando as perspectivas adotadas por Koch (2009), Koch e Elias (2018), quanto à intertextualidade, e Bezerra (2009), quanto à multimodalidade. O gênero textual analisado é um texto multimodal e utiliza a intertextualidade implícita, que exige do leitor o acionamento de suas memórias para recuperar e produzir o sentido do texto.

Palavras-chave: Intertextualidade. Multimodalidade. Produção de sentido.

Introdução

Comumente, as pessoas que já tiveram experiências com a leitura, ao ler um novo texto podem ter a sensação que esse não tem nada de inédito, isso porque a intertextualidade pode estar presente em qualquer texto, como artifício decisivo de sua condição de produção e interpretação, constituindo-se dessa forma como um elemento de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, num dado texto, podemos detectar a presença de outro (s). Aliada à intertextualidade, a multimodalidade consiste na integração, em um mesmo evento enunciativo, de mais de um elemento semiótico, sendo um recurso que também pode possibilitar uma ampliação da capacidade interacional entre leitor e texto.

Considerando esses pressupostos, o presente artigo busca investigar de que modo a multimodalidade e a intertextualidade, presentes nas tirinhas do cartunista Maurício de Souza, podem contribuir no processo de produção de sentido de um texto,

¹⁹ Mestranda Profletras/UPE/ jinekaciamonteiro@gmail.com /CAPES

²⁰ Mestranda Profletras/UPE/meciaeangelista@gmail.com/CAPES

em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. No gênero textual tirinha, em geral, o objetivo do autor é a produção de humor, sua construção, habitualmente, apresenta a integração de elementos linguísticos e semióticos essenciais à produção de sentido e (re) construção de conhecimentos.

Na seleção do *corpus* de análise, escolhemos as tirinhas da Turma da Mônica, produzidas por Maurício de Souza, que dialogam com os Contos de Fadas, por esse ser um intertexto produzido a partir dos recursos semióticos (cores, formas, expressões, figuras de objetos, entre outros) e também das características físicas e temperamentais de personagem e, assim, intertextualiza a história e seus personagens, o que permite ao leitor o acionamento de suas memórias literárias para recuperar e produzir o sentido do texto. Em adição a isso, vale salientar também a recorrência deste gênero nas avaliações externas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao observarmos as orientações acerca destas provas, notamos que as tirinhas são textos bastantes presentes nas habilidades cobradas por ela. Basilando nosso trabalho, consideremos a habilidade “Realizar inferência em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas e charges” (PERNAMBUCO, 2017), que dialoga com um dos nossos objetivos de análise: As Tabelas, Figuras e Quadros devem estar incluídos no corpo do texto, próximos do ponto onde estão sendo referenciados.

o reconhecimento da intertextualidade nas tirinhas, com o auxílio dos recursos multimodais disponíveis, o que corrobora para que ele faça parte das aulas de Língua Portuguesa de forma assídua, facilitando assim o contato com o gênero.

Neste trabalho, para viabilizar o objetivo inicial, seguimos uma metodologia qualitativa, a partir da coleta e análise de tirinhas, seguida da realização de 4 oficinas, desenvolvidas em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Afrânio-PE, pautada nas perspectivas conceituais adotadas por Cavalcante (2018) e Marcuschi (2008), no que concerne à noção de texto seguida, Koch e Elias (2014), quanto à intertextualidade e intertextualidade implícita – mais precisamente, e Bezerra (2009), que esclarece o conceito de multimodalidade adotado aqui, assim como Ramos (2009), quando explica a composição do gênero textual tirinha.

Nesta perspectiva, o artigo em escopo está organizado em 4 partes, trazendo em cada uma as seguintes discussões: apresentação de conceitos sistematizados com base na literatura, em que são apresentadas reflexões acerca da concepção de texto que adotamos, do gênero tirinha, de intertextualidade e multimodalidade, considerando suas

especificidades, bem como a importância dessas no processo de construção de sentidos de um texto. Posteriormente, apresentamos a metodologia que reúne o plano de trabalho das oficinas que antecederam a aplicação, discussão e análise das informações colhidas, enfatizando a metodologia aplicada para a obtenção dos dados, desde a seleção de *corpus* à sua aplicação em sala de aula. Em sequência, trazemos a avaliação dos dados, com a apresentação da análise dos resultados obtidos após a intervenção.

2 Desenvolvimento

No âmbito virtual ou até mesmo na forma física impressa, frequentemente nos deparamos com os textos, mas o que realmente eles são? Segundo Beaugrande (1997), o texto constitui-se “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”. Nesse sentido, é possível afirmar que as tirinhas representam um meio de comunicação capaz de integrar elementos linguísticos, socioculturais e cognitivos e essenciais à produção de sentido e construção de conhecimentos relacionados ao funcionamento do tipo de linguagem inerente a este gênero. Em adição isso, Cavalcante (2018) afirma que:

(...) considera-se texto aqueles que constituem uma unidade de linguagem dotada de sentido e cumprem um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes da enunciação. (CAVALCANTE, 2018, p. 17)

Dessa forma, entende-se que um texto possui um propósito de acordo com a situação em que está situado, tratando-se de uma atividade interacional que considera tanto os elementos presentes no texto, expostos através da linguagem verbal, não verbal e os demais recursos semióticos escolhidos, quanto o conhecimento de mundo trazido pelo leitor, de forma que a compreensão do texto pode se dá a partir desta interação: sujeito-texto. De acordo com Ramos (2009), as tirinhas constituem-se como um texto curto, no formato retangular, vertical ou horizontal com um ou mais quadrinhos, com recursos multimodais próprios - como linguagem verbal e não verbal, balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc. Seus desenhos e texto agrupam cenários, personagens e ações concernentes ao universo do seu público leitor, ou seja, os assuntos tratados nas tirinhas podem ter a leveza e a ludicidade que encantam crianças e

adolescentes, mas também podem mergulhar na densidade de temáticas adultas e complexas, apresentando desfechos inesperados.

Maurício de Sousa, autor dos quadrinhos eleitos como *corpus* desse trabalho, escreve para educar e entreter. Em suas produções educativas, trata de respeito, diferenças, meio ambiente, amizade, entre outros temas, para entreter ele insere suas personagens em aventuras tanto verossímeis como inverossímeis, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento crítico e imaginário do leitor. Nesse sentido, as tirinhas da Turma da Mônica apresentam cenários próximos da realidade dos nossos alunos, possibilitando maior identificação com as personagens, os quais são enriquecidos devidos aos vários recursos da linguagem quadrinista.

Nesse contexto, os recursos multimodais aliados à intertextualidade presentes nas tirinhas, que são produções artísticas e culturais, podem contribuir para a construção de sentido do texto. Portanto, a expressividade dos elementos que constituem uma tirinha, ou seja, sua riqueza semiótica, sua capacidade de interagir com outros textos ao utilizar o recurso da intertextualidade, no momento em que dialoga com outro texto, seu caráter globalizador, entre outros fatores já citados nesse trabalho, podem ser fortes aliados ao ensino de textos em sala de aula.

A intertextualidade constitui-se pela relação de um texto com outros textos, ou seja, trata-se de um recurso em que um texto remete a outros, estabelecendo um diálogo entre eles. Segundo Koch e Elias (2014), a intertextualidade acontece quando um texto está inserido em outro texto, de forma que a compreensão de um pode dá-se quando se percebe o diálogo existente com outro.

Nesse contexto, Cavalcante (2018) pontua que:

É constitutiva, portanto, a relação que um texto estabelece com outros. Em muitos textos, percebem-se indícios tangíveis de uma relação com outros, desde evidências tipográficas, que demarcam fronteiras bem específicas entre um dado texto e algum outro que esteja sendo evocado, até pistas mais sutis que conduzem o leitor à ligação intertextual por meio de inferências.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que as produções textuais se dão por meio da apropriação ou influência de antecedentes produções. Koch e Elias (2014, p.86) afirmam ainda que a “Intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de sua condição de produção.” As autoras

caracterizam as relações intertextuais como explícita, quando há citação da fonte, ou implícita sem citação da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória.

No caso do nosso *corpus*, as tirinhas selecionadas têm como origem outros textos sem a citação direta da fonte, caracterizando-se assim a intertextualidade implícita, como explicam Koch e Elias (2014, p.95):

O autor, ao produzir seu texto recorrendo implicitamente a outro(s) texto(s), espera que o leitor não só identifique o texto-origem como também – e principalmente – perceba o efeito de sentido provocado pelo deslocamento ou transformação de “velhos” textos e o propósito comunicacional dos novos textos constituídos.

Considerando que ao fazer uso da intertextualidade implícita, aliada à multimodalidade, o autor de determinado texto pressupõe que o leitor tenha conhecimento do texto original, podemos afirmar que a esse tipo de intertextualidade, são aplicadas diversas modalidades linguísticas que possibilitam o leitor reconhecer o intertexto, através da combinação de vários elementos semióticos, ou seja, por meio da multimodalidade, que, segundo Bezerra (2009, p.4), refere-se à “integração, em um mesmo evento enunciativo, de mais de um modo de semitização (visual, sonoro, verbal)”. Dessa forma, tais recursos podem fornecer pistas que auxiliam no processo de construção do sentido de um texto, uma vez que o leitor pode utilizar as diversas modalidades semióticas disponíveis na superfície do texto para produzir seu sentido.

Com efeito, a multimodalidade apresenta-se como uma das ferramentas que pode contribuir para o ensino e aprendizagem na escola, pois, os sujeitos podem aprender melhor através da junção de palavras e imagens (MAYER, 2001). Assim sendo, postulamos a significância da multimodalidade para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que ela permite que o aluno amplie sua habilidade de construir e interpretar textos, a partir do momento que é capaz de reconhecer os múltiplos sentidos de um texto.

Para alcançarmos o nosso objetivo, seguimos uma metodologia qualitativa, a partir da coleta de tirinhas de Maurício de Souza que dialogam com os Contos de Fadas. Neste trabalho, apresentaremos o modo como os Contos de Fadas são retratados nas tirinhas do cartunista a partir da intertextualidade implícita e dos recursos multimodais, através dos famosos personagens da Turma da Mônica, e a forma em que este diálogo pode ser resgatado. Para tanto, realizamos 4 (quatro) oficinas desenvolvidas em uma

turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Afrânio-PE, planejadas da seguinte forma: Oficina 1: Tirinha? Que texto é esse? - Oficina 2: (Re) conhecimento da temática presente nas tirinhas, através da intertextualidade, Oficina 3: (Re) conhecimento de alguns personagens da Turma da Mônica, Oficina 4: Análise individual de tirinhas.

3 Resultados e Discussão

Partindo do planejamento das atividades exposto anteriormente, realizamos a aplicação das oficinas, como veremos a seguir. Na primeira oficina, apresentamos a tirinha analisada como *corpus* deste trabalho (figura 1), em que temos a linguagem não verbal como predominante, na qual encontramos a personagem Magali, que tem como uma de suas principais características o amor por comer, percebe-se que a intertextualidade implícita pode ser resgatada a partir dos recursos multimodais disponíveis, como a referência ao Conto de Fadas O Príncipe Sapo, referenciado pelo sapo e o beijo que Magali lhe dá. No entanto, o novo sentido é construído a partir do conhecimento de mundo que o leitor possui acerca das características de Magali, que não procura um príncipe, mas alguém que possa trazer-lhe o que mais gosta: comida. Referência essa resgatada pela imagem do cozinheiro e sua colher, assim como os corações em volta da personagem – recurso semiótico.

Figura 1: Tirinha da Magali



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=30>

Nesta etapa, o estudo da Tirinha foi realizado em grupos, quando pudemos instigar o conhecimento dos alunos acerca do gênero textual Tirinha, das personagens da Turma da Mônica e dos Contos de Fadas. Assim, a oficina transcorreu a partir de discussão oral, com levantamento de alguns questionamentos e análise coletiva da tirinha da figura, pois buscamos também estabelecer o contato dos alunos com o gênero escolhido como *corpus* de nosso trabalho.

Na segunda oficina, que traz como objetivo específico identificar como a multimodalidade e a intertextualidade contribuem para a (re) construção do sentido da Tirinha pelos alunos do 7º ano, escolhemos duas tirinhas que apresentam a intertextualidade implícita. Uma delas apresenta Cascão, um dos personagens mais conhecidos da Turma da Mônica, enquanto a outra trouxe a personagem Magali, também bastante conhecida, e Quinzinho, esse já não tão conhecido, por tratar-se de uma personagem secundária da Turma da Mônica.

A atividade foi realizada sem explicações prévias, solicitamos que os alunos descrevessem a história narrada nas figuras 2 e 3. Inicialmente, solicitamos a análise do texto da figura 2.

Figura 2: Tirinha os três porquinhos



Fonte: <http://clubamiga.blogspot.com/2011/03/doi-porquinhos-e-um-cascao.html>

Sobre o conto Os Três Porquinhos narra a história de três porcos que queriam viver em casas seguras, para se protegerem do Lobo Mal - seu principal algoz. Cascão, um dos personagens mais famosos de Maurício de Souza, detesta água e banho, e é capaz de fazer coisas sobre-humanas para não se molhar. Neste texto, a partir dos recursos semióticos, percebemos que a presença de dois porquinhos em fuga e de Cascão, que ocupa o lugar do 3º porquinho. Portanto, a presença de um menino-porco entre os dois porquinhos e o questionamento deles aponta para a construção dos novos sentidos a partir da percepção que o leitor possui acerca das características de Cascão, que odeia água, e da imagem do porco, sendo aquele que não toma banho.

A maioria dos alunos conseguiram perceber a intertextualidade na tirinha, com ajuda dos recursos multimodais, a saber: balões, figuras cinéticas, mas responderam apenas com uma frase, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Que história está sendo contada?



Fonte: Elaboradora pelas autoras

Posteriormente, foi analisada a segunda tirinha apresentada, figura 3, composta por três quadrinhos, na qual nota-se a intertextualidade implícita com o conto Rapunzel, dos Irmãos Grimm. Pautamos aqui que a figura Quinzinho é secundária na Turma da Mônica, por isso elencamos a intertextualidade da tirinha como mais sutil que às demais apresentadas.

Figura 3: Tirinha da Magali

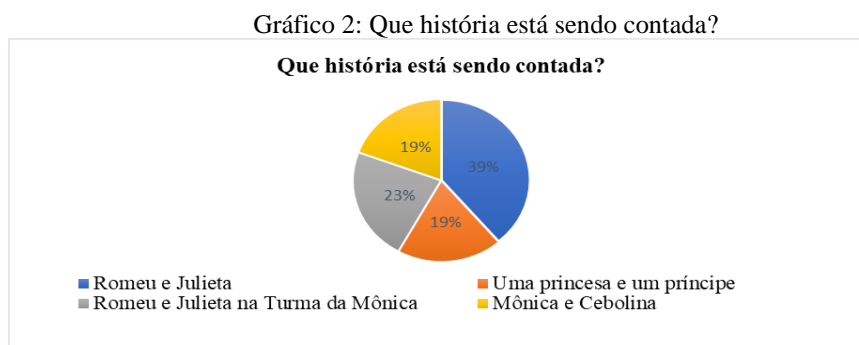


Fonte: <http://qrolecionar.blogspot.com/2011/01/tirinhas-da-turma-da-monica-baseados-em.html>

Contextualizando, o Conto narra a história de uma menina que foi tomada de seus pais por uma bruxa e vivia aprisionada em uma torre muito alta sem portas. Rapunzel recebe secretamente as visitas do príncipe que entra sempre pela janela, apoiado em suas longas tranças. Na tirinha, aparecem dois personagens da Turma da Mônica, Magali, uma menina de apetite voraz e insaciável, e Quinzinho, namorado da Magali. Ele trabalha em uma padaria e sempre leva alguns quitutes para ela, que é apaixonada por doces. Nas histórias narradas por Maurício, seu Quinzão (pai de Quinzinho) não aprova seu namoro, pois pensa que isso um dia poderá o levar à falência.

O texto da figura 3, composta por elementos multimodais, como os balões, a linguagem verbal, as figuras cinéticas e as metáforas visuais, permitiu que os alunos

percebessem que o texto narra uma cena românica devido aos seus elementos semióticos citados, porém a falta de conhecimento acerca do texto fonte (Rapunzel), dos personagens e suas características, pode ter prejudicado a reconstrução do sentido, supostamente pretendido pelo autor do texto, conforme o gráfico 2:



Fonte: Elaboradora pelas autoras

Nessa etapa, pudemos verificar que a interação texto e leitor não se dá apenas a partir dos elementos linguísticos que se encontra, na superfície do texto, tampouco através de modo de organização, mas considera também o conhecimento de mundo que o sujeito possui, bem como suas práticas sociais e comunicativas, para assim construir e recuperar os sentidos do texto. Assim, é válido declarar que o texto, enquanto atividade interativa, consiste em uma (re)construção do mundo do sujeito e não apenas reflexo dele.

Diante de desses pressupostos, optamos por promover uma reflexão acerca do diálogo que os/as duas tirinhas propunham, retomado pelos elementos semióticos, pelas características psicológicas das personagens da Turma da Mônica e a relação que mantêm com o universo pessoal de cada aluno.

Destacamos ainda a última oficina, na qual trabalhamos com a figura 4, composta por elementos multimodais que mantém intertextualidade implícita com o Conto Branca de Neve e os Sete Anões, Irmãos Grimm, traz a personagem Mônica em um “diálogo” com um espelho, utilizando figuras cinéticas (que exploram a imagem levando-a à ideia de movimento), possibilitaram a construção do sentido do texto.

Figura 4: tirinha da Mônica



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <http://qrolecionar.blogspot.com/2011/01/tirinhas-da-turma-da-monica-baseados-em.html>

Na história original, um rei famoso, após a morte de sua rainha, casou-se novamente com uma outra rainha linda, mas muito orgulhosa, prepotente e vaidosa. Ela tinha um espelho mágico, no qual gostava de se olhar e perguntar: “Espelho, espelho, vem já e me diz, quem é a mais linda de todo o país?” O espelho sempre dava a mesma resposta, “Senhora Rainha, tu és a mais linda de todo o país”. A Rainha ficava satisfeita, porque sabia que o espelho dizia sempre a verdade.

Na tirinha, aparece a Mônica, a personagem mais conhecida de Mauricio de Sousa. Ela é uma menina brava, decidida, que “não leva desaforo para casa”, ao mesmo tempo que apresenta feminilidade e leveza. Considerando que a análise dessa tira se deu após o desenvolvimento de três oficinas, nas quais, nos propomos a recordar os Contos de Fadas, ampliar os conhecimentos sobre o gênero tirinha e suas características e re(conhecer) características físicas e psicológicas das personagens da Turma da Mônica. Solicitamos que os alunos analisassem a Tirinha da figura 4, com base nos seguintes questionamentos:

- A) *Considerando as características da personagem Mônica, por que ela foi escolhida para representar esse Conto de Fadas que você citou na resposta anterior?*
- B) *O que está acontecendo em cada cena? Descreva.*
- C) *A tirinha dialoga com um Conto de Fadas. Qual?*

Abaixo, reproduzimos as repostas de dois alunos.

Figura 5. L.A.G.

Como tanto lembra a história de Branca de Neve e os 7 anões, a Mônica pergunta ao espelho mágico quem é a menina mais bonita, aí o espelho fica com medo de levar um soco da Mônica e fica colado, mas Mônica pensa que o espelho sabe de quem é a mais bonita porque quem está contente, aí o histórico fica enfiado

Figura 6. A.S.S.

A história lembra a da Branca de Neve e a Mônica é parecida com a bruxa da história por ter medo da raiva de quem não faz o que a bruxa que o espelho ficou colado com medo da Mônica bate nele aí a Mônica achou que o espelho não falou porque ela é bonita. A graça da história é que a Mônica não é a bonita, ela é feia e desfeita.

Fonte: elaborado pelas autoras

De acordo com a amostragem representada pelas figuras 5 e 6, podemos afirmar que os alunos construíram o sentido do texto a partir dos reconhecimentos de outro texto, esse diálogo pôde ser resgatado também a partir dos elementos multimodais presentes, tanto verbal como imagético, que acionaram na memória dos alunos a história narrada no conto Branca de Neve e os Sete Anões, estabelecendo relação entre as características físicas e psicológicas da Rainha Má (bruxa) e as da Mônica.

5 Considerações finais

Consoante os resultados obtidos, identificamos que os recursos da intertextualidade e multimodalidade, presentes nas tirinhas da Turma da Mônica apresentadas, podem contribuir no processo de produção de sentido de um texto, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, pois possibilitaram que o leitor, de fato, pudesse resgatar a história contada, estabelecendo de forma clara o diálogo entre os dois textos, ou seja, grande parte da interpretação das cenas dependia da inferência que o leitor estabelecesse entre a Tirinha e o Conto de Fadas, com base nos conhecimentos que partilham sobre a história e seus personagens. Dessa forma, podemos afirmar que o resgate do diálogo pretendido depende do conhecimento acerca dos Contos de Fadas, bem como das personagens da Turma da Mônica.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os recursos semióticos – a Multimodalidade e Intertextualidade - podem ajudar na construção dos sentidos das Tirinhas, visto que tais elementos permitem ao leitor a ativação não de um determinado

texto, mas de diversos textos anteriores a ele, que inauguram situações e estabelecem novos sentidos, diferentes do sentido original.

Portanto, espera-se que esse trabalho possa inspirar professores e, ao mesmo tempo, possa contribuir para uma prática reflexiva do ensino de Língua Portuguesa, em especial, do texto em sala de aula.

Referências

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, Alex, 1997.

BAZERMAN, C. Intertextualidades, Volosinov, Baktin, Teoria Literária e Estudo de Letramento. In: **Escrita, Gênero e Interação Social.** São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, Benedito. **Gêneros introdutórios digitais: apresentando livros na Internet.** Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos_introdutorios_digitais_apresentando_livros_na_internet.pdf Acesso em 17 de junho de 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. Texto e Intertextualidade. In: **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª edição, 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análises de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. SAEPE – 2017/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-LP-WEB-1.pdf> Acesso em 18.06.2019

RAMOS, Paulo. **A leitura das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maiane Borges da. **Gêneros textuais e multimodalidade: a linguagem verbal e imagética na interpretação de questões do enem.** 2013. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, Bahia, 2013. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/483/1/TCC%20%20Maiane%20Borges%20da%20Silva.pdf> Acesso em 22.06.

O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: INSTRUMENTO ARGUMENTATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eduardo Leite Oliveira dos Santos²¹
Iraci Nobre da Silva²²

Resumo

Objetiva-se, neste estudo, analisar o gênero textual Artigo de Opinião, como instrumento argumentativo e de caráter social nas aulas de Língua Portuguesa, pautado em temas polêmicos, sob a visão de estudantes de uma escola pública de Palmeira dos Índios/AL. Esse gênero possui uma facilidade de informalidade em sua estrutura, na qual os estudantes podem se posicionar de forma habitual, apresentando posicionamentos corriqueiros e situacionais, feitos a partir das suas concepções acerca do fato. Este estudo resulta da minha participação como bolsista do subprojeto Reescrita e Retextualização de Gêneros Textuais: uma proposta para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, o qual está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES/UNEAL. A pesquisa está amparada nos pressupostos dos autores: Marcuschi (2008 e 2007), Dionísio, Bezerra e Machado (2010), Koch e Elias (2017), Bezerra (2017), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Bakhtin (1997). A metodologia de análise tem como base o modelo de operações textuais/discursivas proposto por Marchuschi (2007). Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de uma pesquisa de campo, através de seqüências didáticas realizadas na escola parceira do subprojeto.

Palavras-chave: Argumentação; Gêneros; Ensino; Escrita; Reescrita.

1 Introdução

Os gêneros textuais se constituem como ferramentas para o ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, propiciando o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Ao organizar os procedimentos metodológicos, o professor precisa ter a compreensão dos gêneros como instrumento facilitador do processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, através de gêneros, vai além da perspectiva estruturalista, tanto no que diz

²¹ Licenciado em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. E-mail: eduardo.santos586@gmail.com

²² Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus III – Palmeira dos Índios.

respeito ao gênero, quanto no que se refere à análise dos aspectos linguísticos, entendendo-se, assim, gênero como forma de vida, modo de ser e ação social.

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo analisar o gênero textual Artigo de Opinião, como instrumento argumentativo e de caráter social nas aulas de Língua Portuguesa, pautado em temas polêmicos, sob a visão de estudantes de uma escola pública de Palmeira dos Índios. Esse gênero possui uma facilidade de informalidade em sua estrutura, na qual os estudantes podem se posicionar de forma habitual, apresentando posicionamentos corriqueiros e situacionais, feitos a partir das suas concepções acerca do fato.

Este estudo resulta de uma parte do meu trabalho de conclusão de curso de Letras – Português, pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, e da minha participação como bolsista no subprojeto Reescrita e Retextualização de Gêneros Textuais: uma proposta para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, o qual está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES/UNEAL.

A presente investigação se configura amparada nos pressupostos dos autores: Marcuschi (2007 e 2008), Dionísio, Bezerra e Machado (2010), Koch e Elias (2017), Bezerra (2017), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Bakhtin (1997). A metodologia de análise tem como base o modelo de operações textuais/discursivas proposto por Marchuschi (2007). Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de uma pesquisa de campo e através de sequências didáticas realizadas na escola parceira do subprojeto.

2 Desenvolvimento

2.1 – Gêneros textuais e ensino

Gêneros textuais são os meios utilizados para que a comunicação seja feita ora escrita, ora oral. Dessa forma, utiliza-se o gênero textual de acordo com a situação comunicativa a qual o falante, aquele que produzirá o gênero, está introduzido, e a quem ele irá direcionar a interlocução.

Sobre gêneros Bakhtin (1997, p. 262) acrescenta:

A diversidade e a riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana que possuem sua gama de gêneros discursivos.

Nessa concepção, Marcuschi discorre que os gêneros textuais e discursivos possuem suas características e contribuem para ordenar e facilitar atividades comunicativas em nosso dia-a-dia. A variedade dos gêneros pressupõe a diversidade de propósitos da pessoa que fala ou escreve. Nesse sentido, Marcuschi (2003) nos fala sobre a existência da diversidade dos fatos sociais realizados pelos mais diversos grupos e nos fatos de linguagem. Assim, como dependem da intenção dos fatos sociais, os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos.

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. (ANTUNES, 2009, p. 59).

Ao ingressam na escola, os alunos já possuem uma competência linguística e discursiva a fim de se comunicar socialmente em seu dia-a-dia, inclusive no ambiente escolar. Os gêneros sempre estiveram presentes na sala de aula, mas de modo reduzido, muitas vezes trabalhados como prescreve o livro didático. No cenário da educação, visualiza-se o livro didático como principal instrumento utilizado pelo professor para mediar o ensino da Língua Portuguesa e, em seu contexto, os Gêneros Textuais.

Os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin, (1997), afirmava que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana.

Os Gêneros orais e escritos relacionam-se. Para entender essa relação, Marcuschi (2008) esclarece o que os difere. Expressar um Gênero através da fala não garante que ele pertença a essa esfera, e o mesmo vale para o escrito. O que dá tal classificação para o Gênero é a forma em que se originou. Um texto jornalístico, por exemplo, não deixa de ser um texto escrito só porque foi apresentado em um telejornal.

Conforme Bezerra (2017, p. 37):

Assim, ao invés de se afirmar que os gêneros textuais são textos, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica.

Os Gêneros escritos estão presentes com amplitude nas culturas letradas e compõem um campo mais aberto de pesquisa, já que os estudos são gerados nestas culturas. Ao produzir um texto escrito, em determinado Gênero, o indivíduo é condicionado a alternativas e não tem total liberdade para produzi-lo. Isto ocorre porque há determinados parâmetros lexicais, formais e característicos dos Gêneros escritos que limitam a ação de quem escreve. Por outro lado, é aceitável que o indivíduo seja criativo em suas escolhas e saiba aplicar no texto as variedades que lhe são possíveis.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa, na década de 1990, a educação básica passou a compreender e se apropriar dos gêneros textuais de forma específica, amadurecendo o seu conceito em todas as implicações. À medida que o estudo dos gêneros foi se aprimorando na educação básica, mesmo sendo muito estudado na educação superior, a comunidade acadêmica escolar passou a adotá-los, dando uma diversidade ao ensino de língua/linguagem.

Conforme Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda. Na verdade, hoje há uma nova visão do conceito de gêneros, tendo uma visão produtiva, sem modismo, graças aos estudos teóricos de diversos autores e à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, publicado em 1998.

O mesmo autor afirma também que não há gêneros ideais para o ensino. Pode-se, entretanto, identificar exemplares genéricos que permitem uma progressão no grau de dificuldade, partindo do mais simples para o mais complexo. O trabalho com gêneros vai além da pura e simples decodificação dos signos linguísticos, não apenas convertendo letras em sons, mas também compreender o que se está tentando ler, atribuindo significado.

Nas práticas de leitura, os objetivos devem ser diversificados exigindo, desta maneira, textos diversificados e uma modalidade de leitura. A linguagem, seja ela oral e/ou escrita, precisa ser entendida como um processo de atividade social e interativa; é uma atividade ensinada e aprendida, partindo de estratégias que devem ser explicitadas ao leitor-iniciante (aluno) por um leitor-competente (adulto/professor).

Segundo Koch e Elias (2017, p. 74):

“Acredita-se, pois, como também enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que o ensino de leitura/produção textual com base nos gêneros

poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola”.

A prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, portanto, pode fornecer aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando e refletindo em sala de aula com base em textos originais que veiculam na sociedade. Esses textos produzidos pelos alunos, em sala de aula, podem, de acordo com o que é postulado no documento citado, serem usadas como recurso de ensino para trabalhar a língua, propriamente dita, passando de mera atividade de escrita, cujos objetivos são apenas avaliativos, a instrumento voltado ao ensino.

Para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, sugere-se o uso das Sequências Didáticas (SD), que é uma forma de organizar o trabalho com o gênero escolhido. É um processo de aprendizagem histórico-social do ler e do escrever em situações informais e para fins úteis. Para Dolz e Schneuwly (2004): “os gêneros são excelentes instrumentos para o ensino/aprendizagem da língua”.

A escola precisa propor situações didáticas, no ensino de gêneros textuais, onde o aluno possa utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, fazendo as devidas adequações, principalmente nas mais formais. A questão está em saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas.

Nesse contexto, é importante

“[...] saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (PCN, 1998, p.26)”

Saber a língua implica saber fazer as adequações às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito de sentido pretendido. Não se reduz à questão de correção de forma convencionais, mas à interação social.

Segundo Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 44):

“É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (leitura) ou a preencher (para escrita)”.

O educador precisa estar associado à realidade do aluno, de modo que o cotidiano escolar tenha uma associação à sala de aula, para que haja uma aprendizagem efetiva. Vale destacar também que outras modalidades de escrita vêm assumindo um considerável espaço, a escrita virtual (formais e informais) aparece e precisa ser entendidas pela sociedade escolar. Utilizar-se dela para que o aluno compreenda os gêneros textuais, agora gêneros textuais digitais, é necessário porque podemos utilizar dos seus mecanismos multimodais, a fim de se adequar ao meio social do aluno.

Através dos textos, em suas diversas relações, recursos, estratégias, operações, pressupostos, sentidos, entre outros; que promovem a sua construção, que possibilitam a sua função comunicativa, sua coesão e sua coerência, possibilitam o desenvolvimento comunicativo e cognitivo do aluno. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que promovem um ensino de língua, em textos orais e escritos, pautados por um eixo que promovam a competência comunicativa e, principalmente, discursiva do aluno.

2.1. O gênero artigo de opinião como instrumento argumentativo

O artigo de opinião é um gênero dissertativo-argumentativo, no qual o autor de se posiciona dando o seu ponto de vista sobre o tema e apresentando uma intervenção ao assunto abordado perante à sociedade. Esse gênero é capaz de atender às necessidades dos alunos em situações escolares ou extraescolares habituais, nas quais eles se defrontam com uma situação de ação de linguagem em que devem se posicionar e argumentar, diante de um determinado tema.

Sendo assim, o aluno, ao construir um artigo de opinião, deverá tomar conhecimento não apenas do conteúdo, do estilo e linguagem, mas também descobrir que as pessoas têm o direito de manifestar um ponto de vista, opinar ou reclamar sobre um determinado assunto presente nas práticas discursivas que emergem nas esferas sociais. Geralmente, é publicado em jornais e revistas, informando e persuadindo o leitor. Assim, a argumentação é o principal recurso retórico utilizado nos artigos de

opinião, que surgem sobretudo, nos textos disseminados pelos meios de comunicação, seja na televisão, rádio, jornais ou revistas.

Esse gênero possui uma linguagem cotidiana, onde os autores se posicionam de forma natural e informal, sendo objetiva. Os temas abordando são, geralmente, temas polêmicos e da atualidade.

2.2. - O texto argumentativo na formação de cidadãos críticos

Longe de uma memorização simplesmente mecânica de regras gramaticais ou de determinadas características de dado movimento literário, o ensino de língua portuguesa deve promover no aluno o desenvolvimento do “potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. (PCNEM, 2006).

Dessa forma, a escola precisa ser a norteadora do processo de ensino e aprendizagem de alunos críticos, pautado por um ensino voltado à observação de temas transversais e atuais. Por muito anos, o conhecimento chegava aos alunos de forma mecânica e tradicional, sendo feito por uma reprodução de conteúdo, sem a observação crítica deles. Atualmente, os estudantes têm acesso a várias formas de um conhecimento moderno, associado à internet, em que se tornam pessoas conectadas às diversas realidades, com observação, vivência intelectual e necessidade de posicionamento social.

Com o passar do tempo, a educação precisou mudar e acompanhar a evolução da sociedade, sendo necessário criar um novo papel para a escola e para os professores. O novo modelo de educação exige que a equipe escolar esteja ciente que, além de repassar o conhecimento, é preciso formar cidadãos críticos, com valores sólidos e conhecedores do seu papel na sociedade. Seguindo esse princípio, o aluno precisa aprender a discernir as diferentes fontes de informação disponíveis para poder, com critérios claros, buscar aquelas que são, de fato, confiáveis. Ao mesmo tempo, devem aprender a relacionar o conhecimento das diferentes disciplinas, descrever os fatos, levantar hipóteses a respeito de um fenômeno natural, saber deduzir uma expressão matemática ou comparar determinado fato histórico com a realidade atual.

As escolas precisam trabalhar ações pedagógicas para discussão de temas, proporcionando aos alunos atitudes, ações transformadoras e valores definidos. Através

dos textos opinativos, como o próprio artigo de opinião ou a redação do tipo dissertativa ou dissertativa-argumentativa, o aluno se posiciona de maneira crítica, tendo base temas sociais, explorando a capacidade de argumentação e posicionamento em relação ao fato, de modo que possa transportar à sociedade a sua opinião acerca dos fatos.

3 Resultados e Discussão

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio da sequência didática aplicada em uma escola da esfera pública no ensino médio. Os colaboradores formam um total de 20 alunos, com faixa etária entre 16 a 18 anos, todos cursando o 3º ano do ensino médio. Apresentamos aqui uma amostra representativa do *corpus* da pesquisa.

3.1 - Procedimentos de coletas de dados

A atividade foi realizada em 3 momentos, com base no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004: 83), pautadas na sequência didática pelo produzida por mim.

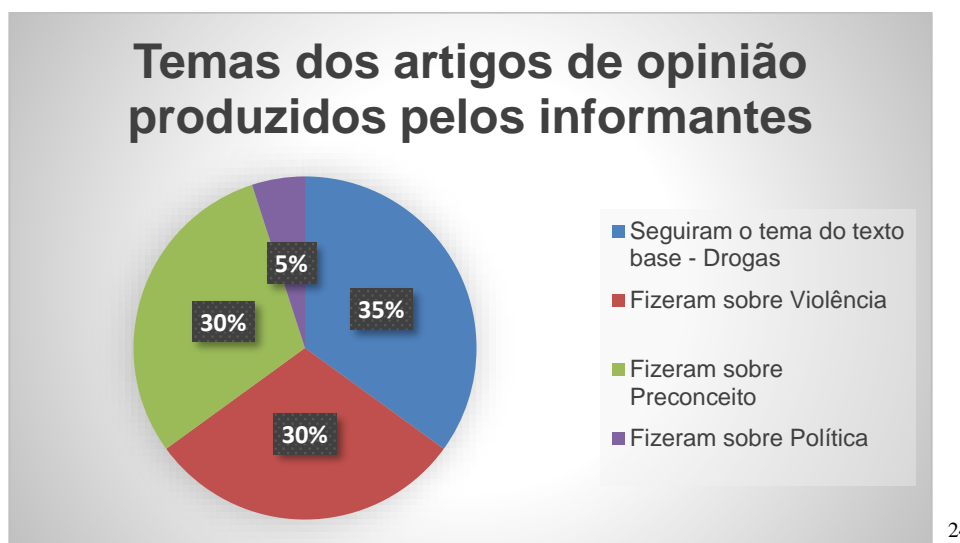


23

No primeiro momento, a turma foi informada sobre o gênero a ser trabalhado. Após isso, foi apresentada a eles a estrutura e o papel social do gênero artigo de opinião. No segundo momento, houve um momento destacando os aspectos cognitivos, linguísticos e estruturais de um artigo de opinião. Os aspectos cognitivos visam à análise, à interpretação e à compreensão. No que diz respeito aos aspectos estruturais, ressaltam: composição, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e forma. Além da análise linguística, que correspondem aos aspectos formais da língua. Após a análise e o contato com o gênero, iniciou a produção escrita do artigo de opinião. No terceiro

²³ Dolz e Schneuwly, 2004, p. 83.

momento, ocorreu a reescrita do texto, destacando os aspectos apresentados durante a escrita.



3.2 Texto retextualizado

Convém ressaltar que o texto original é um texto escrito, já que se trata de um artigo de opinião. Para realização das marcas de retextualização, toma-se como base o diagrama de Marcuschi (2007, p. 75). A retextualização que está sendo feita é do texto escrito para o texto escrito, fazendo o uso de todas as nove operações textuais-discursivas propostas por Marcuschi na passagem do texto oral para o escrito. Segue modelo:

²⁴ Gráfico produzido pelo autor.

TEXTO FALADO (BASE)

1ª. OPERAÇÃO: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e parte de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).

▼ ou

2ª. OPERAÇÃO: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação ou da fala (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

▼ ou

3ª. OPERAÇÃO: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).

▼ ou

4ª. OPERAÇÃO: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

▼ ou

5ª. OPERAÇÃO: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

▼ ou

6ª. OPERAÇÃO: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

▼ ou

7ª. OPERAÇÃO: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição, visando a uma maior formalidade).

▼ ou

8ª. OPERAÇÃO: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

▼ ou

9ª. OPERAÇÃO: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

OPERAÇÕES ESPECIAIS: readaptação dos turnos para formas monologadas ou dialogadas

1 2 3 4 5 6 7 8 9
▼ ▼ ▼ ▼ ▼ ▼ ▼ ▼ ▼

(TEXTO ESCRITO ALVO)

²⁵ Marcuschi, 2001, p. 13.

A atividade de retextualização é importante porque, além de produtiva, está presente em nosso cotidiano, e essa natureza não é comum nas escolas. Marcuschi (2007) quando diz ser a retextualização uma maneira prática e eficiente de se conseguir informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com certos mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita, ficando, especialmente, em evidência que a escrita não é uma representação da fala. É importante salientar que as nove operações definidas por Marcuschi (2007) nem sempre acontecem em todos os textos retextualizados.

2ª operação – Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.

Texto inicial	Texto retextualizado
<p>Informante 2</p> <p>O consumo de drogas cada dia que passa está aumentando no Brasil mais não somente no Brasil mas sim no mundo todo, está presente também em nosso dia a dia e dentro da nossa sociedade.</p>	<p>O consumo de drogas, cada dia que passa, está aumentando no mundo inteiro, com uma perspectiva de aumento significativo diariamente e sem controle dentro da nossa sociedade.</p>

3ª operação – Retirada de repetição, redundâncias, reduplicações, paráfrases etc.

Texto inicial	Texto retextualizado
<p>Informante 3</p> <p>As pessoas praticam esse preconceitos por criar uma quantidade de motivos pra não gostar daquela pessoas, então existe pessoas preconceituosas sim.</p>	<p>As pessoas praticam o preconceito a partir de um motivo banal, tornando-se preconceituosas sem perceberem.</p>

4ª operação – Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem do discurso.

Texto inicial	Texto retextualizado
----------------------	-----------------------------

<p>Informante 4</p> <p>A violência contra a mulher é um exemplo machista e é muito conhecido no Brasil, onde vem de muitos anos atrás desde nossos avós, as mulheres sempre foram vistas mais fracas que os homens e também como “empregadas” apenas para cuidar da casa e dos filhos.</p>	<p>A violência contra a mulher é um ato machista muito conhecido no Brasil, que acontece há muitos anos desde nossos avós. Há tempos, essas mulheres são vistas como pessoas fracas e que devem apenas servir a casa e aos filhos.</p>
---	--

7ª operação – Tratamento estilístico com a seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição, visando a maior formalidade)

Texto inicial	Texto retextualizado
<p>Informante 6</p> <p>As drogas em hoje em dia está cada vez mais aumentando prejudicando os jovens e família por conta de parentes próximos, no entanto as drogas é apenas um vício que os jovens não consegue controlar.</p>	<p>Hoje em dia, as drogas só aumentam a cada dia, prejudicando os jovens e suas famílias, tornando-se um vício incontrolável.</p>

8ª operação – Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa)

Texto inicial	Texto retextualizado
<p>Informante 2</p> <p>Porém, o Brasil deveria tomar algumas atitudes, como palestras nas escolas, para que nós pudéssemos ficar orientados sobre qualquer tipo de droga e tentar resgatar ou ajudar os usuários dele para tentar inseri-los na sociedade para não haja preconceito.</p>	<p>Por que a sociedade brasileira não toma alguma atitude? A escola, como meio social, deveria nos instruir através de trabalhos de conscientização do uso de drogas e trabalhos voltados aos usuários para inseri-los novamente na sociedade, sem preconceito.</p>
<p>Informante 4</p>	

<p>A violência contra a mulher é um exemplo machista e é muito conhecido no Brasil, onde vem de muitos anos atrás desde nossos avós, as mulheres sempre foram vistas mais fracas que os homens e também como “empregadas” apenas para cuidar da casa e dos filhos.</p>	<p>A violência contra a mulher é um ato machista muito conhecido no Brasil, que acontece há muitos anos desde nossos avós. Há tempos, essas mulheres são vistas como pessoas fracas e que devem apenas servir a casa e aos filhos.</p>
<p>Informante 6</p> <p>Para finalizar, quero deixar claro que o uso de drogas não só no Brasil, mas em todo o mundo está virando uma epidemia sem controle, pois tem muitos adolescentes por aí viciados, vendendo as coisas de dentro de casa para poder pagar dívida.</p>	<p>Para finalizar, quero deixar claro que o uso de drogas não só no Brasil, mas no mundo todo está virando uma epidemia. Desse modo, muitos adolescentes sofrem com esse vício, tendo que vender os objetos de casa ou cometer roubos e furtos para alimentar seu próprio vício.</p>
<p>Informante 4</p>	
<p>Portanto as mulheres deviam denunciar e não se submeter a violência, pois, no Brasil, há a lei Maria da que permite que você faça isso. O que você está esperando para ter um Brasil melhor?</p>	<p>As mulheres precisam denunciar e não se submeter a nenhum tipo de violência. No Brasil, há a lei Maria da Penha que permite que nós, mulheres, sejamos sempre protegidas desses agressores. Precisamos de um país melhor. Denuncie!</p>
<p>Informante 5</p>	
<p>O uso de drogas já está ficando sem controle, para ter melhorias seria bom investir em campanhas educativas, combate as drogas e clínicas para os usuários.</p>	<p>O uso de drogas está incontrolável há muito tempo. Portanto, é necessário investimentos em campanhas educativas perante à sociedade, o combate à circulação dela no país por parte das autoridades competentes e a criação de centros de reabilitação para inserção dos usuários à sociedade.</p>

Informante 7	
Hoje a sociedade está irrelevante, pois não existe mais amor paz e diversidade. O combate a intolerância deve começar dentro das próprias famílias, pais devem educar seus filhos a como tratar as pessoas, mostrar que a diversidade é importante e que não devemos humilhar ninguém.	A sociedade de hoje está irrelevante, pois não pratica mais o amor e a paz nem pratica a diversidade. O combate à intolerância deve começar dentro das próprias famílias. Os pais devem educar e ensinar os filhos a respeitar as pessoas e mostra-los que a diversidade é importante e que não devemos humilhar ninguém.

4 Considerações finais

Os gêneros textuais são trabalhados toda hora e todo momento nas escolas e estão presentes no nosso dia-a-dia. Portanto, as escolas precisam adotar ferramentas para que esse trabalho seja intensificado cada vez mais. O trabalho com os gêneros é fundamental no processo de busca e intensificação do aperfeiçoamento da escrita, leitura e da oralidade. Ao trabalhar os gêneros argumentativos, busca-se o desenvolvimento discursivo e argumentativos dos estudantes à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com os dados obtidos, percebe-se que nas aulas de leitura e de produção escrita há uma diversidade em relação aos temas escolhidos pelos alunos para as suas produções escritas. A recorrente confusão em relação ao gênero em estudo e a redação do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, quanto à estrutura de ambos, provocou em alguns textos o não envolvimento total das características do artigo de opinião, e sim, alguns conceitos adotados na redação Enem. Esse fato mostra uma falta de um hábito em escrever artigos de opinião, sendo recorrente a escrita do outro gênero argumentativo, a Redação dissertativa-argumentativa.

O trabalho com os gêneros textuais, enquanto pesquisador, surgiu a partir da minha participação no subprojeto Reescrita e Retextualização de Gêneros Textuais: uma proposta para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, o qual está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-

PIBID/CAPES/UNEAL, como bolsista. Esse projeto e os anos de faculdade contribuíram bastante para a minha formação pessoal e profissional, estabelecendo um conhecimento grandioso e necessário para todos. Espera-se que haja um compromisso por parte das políticas públicas voltadas à área educacional, pois é necessário que o programa permaneça contribuindo para a formação dos discentes nos cursos de licenciatura.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Editorial, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998 e 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escrita na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. (Tradução e organização Rojo e Cordeiro).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.**
São Paulo: Editorial, 2008.

PROEDUC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO FENÔMENO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Juliana Araújo Silva de Oliveira²⁶

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido na Pós-Graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal de Alagoas, campus Palmeira dos Índios, e teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre a variação linguística no contexto da Educação do Campo sobre um aspecto político de uma nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL. A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo fenomenológica na qual foram analisados os relatos das experiências dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais da rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, através do Programa de Formação Profissional-PROEDUC. Participaram desta pesquisa cinco (5) professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas do campo do município. A pesquisa foi fundamentada nas seguintes teorias e autores, especialmente os que têm temáticas que dialogam com o propósito investigativo da pesquisa. Bakhtin (1992,1997), Cagliari (2007), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Brasil (2017), entre outros. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, com uma (1) questão aberta, na qual as respostas foram convertidas em tabelas. Sendo assim, como resultado deste estudo pode-se perceber que dos cinco (5) professores questionados, quatro (4) deles concordam que a nova proposta educativa por meio do documento da BNCC contempla de forma positiva para que a Variação Linguística seja trabalhada em sala de aula, na qual seja respeitada a cultura e a regionalidade em que cada estudante está inserido. Portanto, esta pesquisa poderá servir para os futuros e atuais professores de Língua Portuguesa como fonte de reflexão acerca da importância em trabalhar com a variação linguística no contexto da educação do campo.

Palavras-chave: Linguagens; Variação Linguística; Educação do Campo;

1 Introdução

O presente estudo consiste em uma abordagem sobre a variação linguística no contexto da educação do campo, analisando as concepções de linguagens, língua, preconceito linguístico direcionados ao ensino de língua portuguesa. Tem como objetivo

²⁶ Especialista em Educação do Campo, pela Universidade Estadual de Alagoas. Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Licenciada em Letras

– Português, pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: jullybick@hotmail.com

geral analisar a percepção dos professores sobre o objeto de conhecimento variação linguística no contexto da educação do campo, sobre o aspecto político de uma nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL. A proposta do trabalho foi analisar algumas reflexões sobre a concepção da variação linguística, especialmente por entendermos que os educandos possuem uma linguagem própria que usualmente é utilizada com protagonismo, e que é inerente à sua comunidade linguística rural, muitas vezes, deixando de fazer uso corriqueiramente da língua padrão ensinada na escola. Consequentemente, essa variante linguística, provoca a reprodução desta oralidade no processo de escrita desses estudantes.

A utilização desta variante linguística tende a provocar na comunidade de norma culta o desenvolvimento do preconceito linguístico, pois os mesmos são estigmatizados por não ter competência de um “domínio” culto e normativo da língua, assim é necessário compreendermos as concepções de língua e linguagens, concomitantemente com os documentos norteadores da BNCC, bem como, entendermos a concepção dos autores sobre a sociolinguística no ensino aprendizagem da disciplina de língua portuguesa, como também o preconceito linguístico dentro das perspectivas teóricas no contexto da educação do campo.

A intervenção desta pesquisa consiste através dos relatos das experiências por meio do Programa de Formação Profissional – PROEDUC com os professores de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas do campo, mas especificamente, no Ensino Fundamental, anos finais da rede municipal da cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas, discutindo algumas reflexões acerca da concepção de linguagem no contexto da educação no campo valorizando os aspectos variantes da língua do aluno campesino.

Nesse sentido, tivemos como problema de investigação o seguinte questionamento: sobre a variação linguística encontrada no contexto das escolas do campo, qual a concepção que você professor de Língua Portuguesa tem em relação à nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL?

Diante disso, compreender a análise da aquisição da norma padrão nas modalidades oral e escrita, assumindo uma pedagogia culturalmente sensível e uma perspectiva sociolinguística aliada aos novos conceitos da língua portuguesa, analisando os recortes das falas dos professores sobre o objeto de conhecimento variação linguística, diante das práticas de ensino contextualizadas nos anos finais das escolas do campo.

Por fim, o trabalho visa contribuir na compreensão de que não há língua maior ou menor, língua única de uso. A competência comunicativa preza por adequar ao contexto linguístico em todos os aspectos sociais, culturais e políticos, sem que eles percam suas raízes, respeitando seus saberes, sua identidade linguística e cultural.

2 Desenvolvimento

A língua é concebida por sistema variável, caracterizada pela sua heterogeneidade e carregada de diversidades. Nesse sentido, ela é constituída de um sistema de comunicação oral e de uma linguagem e, por conseguinte, da tradição cultural que a acompanha, fazendo parte da nossa identidade e presente nas experiências do nosso cotidiano. Nesse sentido, a língua apresenta inúmeras variações que passam por mudanças históricas ao longo do tempo e no espaço geográfico.

Para a Sociolinguística, a língua existe enquanto interação social; é, portanto, uma atividade social, existindo fatores linguísticos e extralinguísticos, como sexo, faixa etária, escolaridade, localização geográfica, fator socioeconômico, que contribuem para as variações linguísticas. Para essas pesquisas linguísticas e documentos atuais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o ensino da Língua Portuguesa deve desenvolver a competência comunicativa, levando em consideração as atividades cognitivas e reflexões sobre a língua e seu uso, podendo ser justificada de acordo com o contexto na qual se manifesta.

Bakhtin (1997, p. 95), afirma que:

“(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Esse fenômeno é caracterizado por Bakhtin como interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico, em meio às diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Dessa forma, o uso da língua é estudado em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. Nessa

percepção, a língua é reflexo das relações sociais, ou seja, o enunciador constrói o seu discurso levando em consideração as suas necessidades enunciativas concretas. Isso implica dizer que o indivíduo ao usar a língua não somente traduz e exterioriza um pensamento ou transmite informações a outrem, mas realizações, age, atua sobre o leitor/ouvinte, dessa forma, a linguagem é tratada como interação humana, em que se constituem as relações sociais. A linguagem é considerada um sistema de comunicação próprio do ser humano, ou seja, é compreendida por qualquer tipo de comunicação, entende-se como um meio que o sujeito tem de se comunicar por meio da língua e que tem a capacidade de produzir e expressar seu próprio enunciado, estando presente em várias práticas sociais.

Para Vygotsky (1998), a concepção de linguagem como interação é considerada um mecanismo pela qual uma atividade externa torna-se interna, resultando assim, em produtos de ação coletiva dos sujeitos representados pelas suas relações sociais, marcada pela sua historicidade e cultura, principalmente na interação na oralidade, porque além de uma função social e comunicativa, possui uma função organizadora e planejadora do pensamento, através da mediação do comportamento humano que pode ser dado pela presença de alguns elementos importantes, como a fala – comunicação – oralidade. Segundo Vygotsky (1998): A linguagem social e histórica vai se tornando a linguagem interior, designando assim na internalização da linguagem.

A língua Portuguesa tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, esse documento tem como intuito orientar e estabelecer diretrizes para a educação do Brasil, considerando o contexto plural de nossos alunos. Apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, propondo a interdisciplinaridade para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, criando condições para que o sujeito possa desenvolver suas competências e habilidades, exercendo seus direitos como usuário da língua. Assim, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Base Nacional Comum Curricular diz assumir uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma linguagem dialógica e interativa que toma o texto como unidade de trabalho.

Na apresentação da BNCC são discutidos três pontos fundamentais para uma educação de qualidade, sendo eles: igualdade, diversidade e equidade, cujos documentos escolares devem ser formulados seguindo esses pontos. Perante a isso, “nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as

aprendizagens essencial que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017/2018, p. 15).

O documento faz uma reflexão sobre três concepções acerca da linguagem, a primeira é a linguagem como expressão do pensamento, segunda a linguagem como instrumento de comunicação e por fim, a terceira que considera a linguagem como processo de interação verbal. Além disso, tem a área de linguagens contemplando seus componentes e tem como proposta a participação das diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressões linguísticas direcionadas para a centralidade do texto, ou seja, isso quer dizer que o ensino de língua portuguesa precisa ser contextualizado e articulado ao uso social da língua. Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino.

A língua é uma parte efetiva da linguagem que compõe um princípio individual, porém não é determinada por um único ser, mas sim, por um grupo social, tornando-se produto do meio. Compreendemos que o fenômeno da variação linguística é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo, influenciada pelos empréstimos linguísticos de outras culturas e pela vasta diversidade cultural das marcantes diferenças que vão desde as classes sociais até àquelas ligadas as relações étnico-raciais. Expressa-se de inúmeras formas, aplicando-as em diversos contextos na evolução da sociedade adaptando-se às necessidades, trazendo características próprias que enriquecem a pluralidade cultural com suas riquezas e heranças culturais representando a identidade de um povo.

É uma das propostas dos PCNs da Língua Portuguesa:

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesta perspectiva, a Constituição federal de 1988, foi considerada como um dos marcos históricos da Educação do Campo, garantindo o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo as possibilidades de reposicionar a Educação do Campo no panorama educacional. A Educação do

Campo, como já foi referenciado anteriormente, é direito assegurado pela Constituição Federal, pelo artigo 28 da Lei no 9394/96 (alterado pela Lei no 12.960, de 27 de março de 2014), e passa a ser defendida cada vez mais como direito fundamental e de responsabilidade social em que os governantes. É importante considerar, que a educação do campo, é uma educação voltada para um público alvo específico, e que, portanto, necessário que a educação fornecida nas escolas situadas no campo considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem, valorizando e enriquecendo ainda mais essa cultura, dessa forma, faz-se necessário uma educação que respeite e valorize a cultura da população na qual a escola está inserida, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa.

Aqui se destaca a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que reconhece, em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. Aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e teve uma grande contribuição nos avanços das políticas educacionais para o campo, pois abriu caminho para a inovação pedagógica, reconhecendo a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

O Plano Nacional de Educação – PNE também defende a Educação do Campo como um direito à educação de qualidade, respeitando sua identidade, cultura, experiências de vida, considerando o contexto social que o sujeito está inserido, bem como os seus interesses, assegurando o direito de estudar no lugar em que vive. Busca compreender as diferentes linguagens, utilizando técnicas que potencializem o processo de ensino aprendizagem resgatando a memória coletiva dos saberes, como um fenômeno social dentro da prática social e na construção da articulação do conhecimento (BRASIL, 2014).

A dinâmica de estudo voltada para o ensino das escolas do campo compreende o trabalho com a realidade local para que os sujeitos conheçam e se apropriem de sua cultura, desenvolvendo as potencialidades dos sujeitos como protagonistas do desenvolvimento pessoal, permitindo uma dinâmica de ensino aprendizagem com maior interesse, estímulo e participação.

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias,

individuais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017/2018, p. 494)

A metodologia contextualizada visa uma busca gradativa de conhecimentos, com a assimilação dos conteúdos, a partir da teoria e das relações com a própria realidade, estimulando, assim, o interesse dos sujeitos pelos conteúdos e valorizando a comunidade, a partir de temas que abordam questões locais e o desenvolvimento de experiências inovadoras no contexto escolar. O ponto de partida é o reconhecimento da heterogeneidade linguística como princípio básico para levar os alunos ao desenvolvimento de competências de uso da sua língua, levando em conta a análise contrastiva de estruturas distintas dos diferentes dialetos presentes no contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2004).

Precisa-se reconhecer que existem variedades linguísticas e valorizar essa pluralidade, fazendo necessário evidenciar que no ambiente escolar, precisamos ensinar a variedade padrão e considerar outras variedades, por razões semelhantes às do aprendizado de outra língua, para termos acesso aos vários tipos de conhecimento. Diante disso, é preciso aceitar e respeitar as diferenças, sem preconceito e sem questionamentos

Para Bakhtin (1992), a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala possa tornar-se um ato de linguagem. A variabilidade da palavra de acordo com Bakhtin pode ter sentidos diferentes de acordo com o contexto social do sujeito, torna-se dialético na perspectiva do diálogo, resignificação e leitura, assim a língua se constitui em processo de evolução ininterrupta por meio da interação social da linguagem.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apontam como um real avanço para a Educação do Campo. O parágrafo único do Artigo 2º descreve esse reflexo, afirmando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (SECADI, 2012, 56).

Nesse sentido, a didática aplicada aos conteúdos nas escolas relacionadas às variações linguísticas deve ser pensada a partir da sua cultura, de forma que valorize as singularidades regionais, suas características, suas identidades sociais e políticas. Trata-se de uma educação que deve ser no e do campo, pois “[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

A sociolinguística educacional direcionada ao componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa, especificadamente a parte da linguística vem sendo cada vez mais discutida e estudada, dada a sua importância e tendo em vista o seu crescimento gradativo, fazendo-se presente nos meios comunicativos com a valorização cultural brasileira, seus modos e seus usos, a partir da realidade do aluno de maneira a estabelecer uma melhor identificação espaço temporal-existencial, ou seja, a interação é o meio de condição para o exercício da linguagem. Desse modo, segundo Geraldini (1996), os professores de Língua Portuguesa devem ensinar a norma padrão sem desprestigiar a língua aprendida no seio familiar do aluno. É preciso reconhecer que há dialetos dentro da língua materna e que não podem ser discriminados. Nesse sentido, para o autor.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo fenomenológica na qual foram analisados os relatos das experiências dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais da rede municipal de Palmeira dos Índios/AL, através do Programa de Formação Profissional – PROEDUC.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos [...] (MINAYO, 2010, p. 21).

Destaca-se também o aspecto fenomenológico nesta pesquisa, por dar ênfase na experiência como a mesma é vivida, ou seja, respeitando as diferenças de cada indivíduo, pois “há intenção na busca das informações [...] está imersa em uma cultura peculiar e histórica que os integrantes dessa comunidade incorporam em seus modos de vida, em sua linguagem” (ALVARENGA, 2019, p. 51). Neste viés, a pesquisa qualitativa agrega valores aos conhecimentos fenomenológicos, pois a maior parte da prática

qualitativa preocupa-se com os acontecimentos centrados na indagação dos contextos naturais.

Participaram desta pesquisa cinco (5) professores de Língua Portuguesa que lecionam esta disciplina nas escolas do campo para os estudantes que estão matriculados no Ensino Fundamental, anos finais; e que foram citados em forma de números de 1 à 5, visando um melhor entendimento, e posteriormente serem analisados para comprovação do objetivo da pesquisa, bem como, respeitando o princípio do sigilo e anonimato dos professores colaboradores.

O Instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário, contendo uma (1) questão aberta. Visando atender o objetivo proposto da pesquisa. Convém frisar que, o questionário foi entregue aos professores no último dia de formação do PROEDUC, os mesmos tiveram ciência da proposta da pesquisa, bem como foi entregue a cada um o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE, que autoriza a utilização de seus dados para a pesquisa. As respostas foram convertidas em tabela, visando melhor entendimento, e análise do objetivo da pesquisa.

A escolha dos cinco (5) professores para participar desta pesquisa se deu com base nos seguintes critérios: primeiro, ser efetivo e trabalhar nas escolas do campo por mais de dois (2) anos e que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa a mais de três (3) anos na rede municipal, mas especificamente, no Ensino Fundamental Anos Finais. É importante frisar que, a escolha em pesquisa dos professores que leciona para o Ensino Fundamental, deu-se porque este conteúdo é estudado com alunos que estão nesta etapa de aprendizagem. Assim, a pesquisa passa ser mais fidedigna e com confiabilidades dos resultados.

Esta pesquisa é fruto de um trabalho de intervenção que partiu por intermédio da minha experiência, enquanto professora de Língua Portuguesa, formadora do PROEDUC, e, sobretudo, pesquisadora. As formações continuadas se iniciaram no mês de março e finalizaram no mês de dezembro de 2019, totalizaram 10 encontros sendo um a cada mês. Foram momentos de muito aprendizado, discussões, pesquisas e debates, dos quais foram produtivos para os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. No último dia da formação, foi entregue aos participantes o questionário e o TCLE, com as informações da pesquisa.

O Programa de Educação Integral e Desenvolvimento Profissional – PROEDUC iniciada no ano de 2019, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, e é

direcionadas para os professores de Língua Portuguesa com formações de capacitação mensais, o objetivo proposto foi discutir os desafios e possibilidades do desenvolvimento e aprendizagem na disciplina de língua embasados na BNCC, trabalhando as habilidades, sob a perspectiva do contexto escolar e os descritores em prol da Prova do Sistema de Avaliação de Educação Básica-SAEB.

Assim, a cada encontro eram levadas temáticas para serem trabalhadas com os professores, como também dinâmicas e atividades diversificadas, para que depois eles pudessem compartilhar essas experiências com os alunos. O intuito do trabalho traçou-se na aplicação da unidade didática, a conscientização do sujeito sobre a abordagem na área da linguagem, especificadamente sobre a variação linguística, direcionada aos professores da educação do campo, visando o reconhecimento da própria variedade e a desmistificação do preconceito linguístico. Para análise dos dados, optou-se por desenvolver uma discussão do tipo descritiva que, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (2001), objetiva descrever as características obtidas a partir de determinado estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas.

3 Resultados e Discussão

Para compreender os dados coletados nesta pesquisa, utilizou-se o recorte das falas dos professores, pois por se tratar de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológica, permitiu ao pesquisador analisar a concepção dos professores por meio do seguinte questionamento:

Sobre a variação linguística encontrada no contexto das escolas do campo, qual a concepção que você professor de Língua Portuguesa tem em relação à nova proposta educativa para os estudantes da rede de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL?

Professor 1	<p>Quando falamos em variação linguística direcionado ao ensino da língua portuguesa no contexto da educação do campo sobre essa nova proposta educativa de forma contextualizada, destacamos a língua como uma expressão de pensamento e interação do meio social. Por exemplo, o documento da BNCC nos traz o que deve ser contemplado em cada área do conhecimento e em cada etapa de escolarização. Assim, o papel docente nesse processo é fundamental, porque é a partir dessa contextualização que se planeja a metodologia de ensino, porém ainda tem escolas que são focadas em uma forma de ensino mais restrita, voltadas as normas padrões, nesse sentido acaba anulando o conhecimento próprio de linguagem trazido pelo próprio aluno para a escola.</p>
-------------	--

Professor 2	<p>Bom primeiro é pertinente destacar que a variação linguística relacionado no contexto da educação do campo é um tema bastante complexo, uma vez que envolvem questões de identidade cultural, estigma, discriminação e o próprio preconceito até me refiro a certo constrangimento aos alunos do campo em sala de aula. E às vezes percebo certo tabu em relação a esse objeto, visto que não desperta interesses entre os colegas professores na área de códigos de linguagens, uma vez que a mesma temática muitas vezes se encontra ausente na proposta pedagógica da escola, por ainda existir profissionais que definem a forma de se comunicar e o uso das variações linguísticas como um português deficiente e errado e ainda muitas vezes tem a audácia de querer concertar a fala dos alunos do campo, como se a língua culta fosse superior. Enquanto defensora da educação do campo, percebo que muitas vezes essas questões de respeito a cultura do outro, sua linguagem seja ignorada como uso linguístico.</p>
Professor 3	<p>Essa nova proposta educativa é voltada para uma Educação contextualizada, a qual aproxima a escola e a comunidade, de forma que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, orienta que professores utilizem esses elementos da contextualização e da realidade local em suas práticas de ensino, intensificando um novo olhar sobre a educação e o protagonismo do aluno na construção do conhecimento e da sociedade em que vive.</p>

Professor 4	<p>A Base Nacional Comum Curricular é um documento que serve como eixo norteador da prática pedagógica, contudo designa-se em um documento que está se reconstruindo e atualizando. Na BNCC não encontramos nenhuma parte específica direcionada a parte da variação linguística, principalmente no contexto do campo, o que podemos destacar é a pluralidade das línguas. Porém, a BNCC prioriza a linguagem formal, na minha concepção enquanto profissional do campo deixa um pouco a desejar nesse aspecto. Eu vejo que deveria valorizar mais a língua, principalmente o lugar onde vivem, porque eu entendo que eles possam aprender sim a norma culta, mas eles precisam identificar o seu meio como o</p>
-------------	---

	seu lugar e o seu meio tem que está incluso na sociedade. Dessa forma, eu compreendo que não existe uma educação igualitária, porque não mostra a língua dos alunos do campo como algo cultural.
Professor 5	O ensino da língua portuguesa relacionado à nova prática educativa sobre a variação linguística no contexto do campo consiste em valorizar os conhecimentos culturais, para que esses sujeitos se manifestem a partir da sua fala. Dentro dessa variedade linguística, enquanto meu papel docente, eu posso trazer textos formais e informais para trabalhar em sala, a fim que os alunos consigam refletir sobre a nossa língua, assim finalizo o processo causando essa reflexão e mostrando que nós precisamos utilizar a língua padrão diante de certas situações que encontramos em nossas vidas.

De acordo com as falas dos professores, a maioria concorda que essa nova proposta educativa com base na BNCC (2017), vai trazer mudanças significativas para o objeto de conhecimento da variação linguística que estão articulados aos eixos de análise linguística e oralidade no ensino fundamental. Por meio das habilidades voltadas para o ensino da variação linguística elencadas na BNCC e pela análise das respostas acima, pode-se compreender que a BNCC aborda a variação linguística à luz de diversos aspectos inerentes à compreensão da linguística, apontando para o estudo da língua nas inúmeras situações de uso, tendo o sujeito como fenômeno central para as discussões linguísticas.

Nesse sentido, entender a precisão da BNCC relacionar o objeto de conhecimento para a Variação Linguística às atividades de leitura e de escrita, por exemplo, isso pode ser justificado pela argumentação do professor N° 4, quando ele fala sobre a valorização da língua, retratando que o documento não contempla especificadamente a variação linguística. O documento configura-se como um guia contemporâneo, pois contempla as demandas do estudante do século XXI e o prepara de forma crítica e reflexiva para o futuro. É importante salientar que a Base Nacional Comum Curricular aborda essa pluralidade linguística, na qual surgem as variações linguísticas, e as quais se adequam ao contexto sociocomunicativo em uso, sendo demarcado como um dos seis objetivos que norteiam e fundamentam a educação básica.

Em relação aos demais professores que pontuaram uma resposta significativa em relação a BNCC, compreende-se que: O Professor N° 1 destacou, a língua como uma expressão de pensamento e interação do meio social. O Professor N° 2 abordou as questões de identidade cultural sobre a variação linguística. O Professor N° 3 destacou a utilização desses elementos na contextualização e na realidade local em suas práticas de ensino, e por fim, o Professor N° 5 apontou a valorização dos conhecimentos culturais, para que esses sujeitos se manifestem a partir da sua fala dentro dessa variedade linguística.

Posto isso, esta pesquisa pode compreender que dos cinco professores que foram entrevistados, percebe-se que quatro concordam que a variação linguística está presente como Objeto de Conhecimento na BNCC para o ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa para os estudantes do ensino fundamental anos finais das escolas municipais do ensino de Palmeira dos Índios.

Contudo, somente um professor por não conhecer detalhadamente o Objeto de Conhecimento da BNCC, pois o mesmo relatou que a base não contempla, logo o que não há de fato é a maneira específica de como esse processo deve ocorrer, isso porque a BNCC não se propõe como currículo. Em razão desta ausência metodológica direcionada para aplicação didática, enfatiza-se a importância do papel dos currículos como a postura do profissional docente como fatores determinantes para o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a este fenômeno linguístico.

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2016, p.98).

Ao trabalhar a variação linguística com os professores designa-se em um conteúdo inesgotável, porque sempre haverá desafios em relação a essa abordagem, dessa maneira, a língua está em constante transformação, sempre a depender da situação de interação em que nos encontramos e dos traços socioculturais e regionais que carregamos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) elenca que esse novo documento faz com que esses alunos consigam progredir de uma forma na qual eles sejam mais participativos, criativos e críticos dentro da sociedade que o sujeito está inserido. Nesse sentido, percebe-se que a

Base Nacional Comum Curricular ajuda os alunos por meio desse novo formato de documento a ser inserido dentro da sociedade, na qual eles precisam ter essa predominância dessa variação linguística. Portanto, reconhece-se a variação linguística enquanto fenômeno inerente à língua, destacando que se deve criar condições para que os sujeitos compreendam a pluralidade sociocultural que fomenta a língua. Além disto, a BNCC ressalta as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, isto é, a adequação linguística de acordo com o contexto interacional.

4 Considerações finais

O resultado da reflexão acerca do assunto evidencia que a Base Nacional Comum Curricular considera em sua estrutura a importância de se trabalhar a variação linguística em sala de aula. Com base no que foi apresentado nesta pesquisa, pode-se concluir que após analisar a área de linguagem, especificamente, a Variação Linguística no contexto da educação do campo, pode-se compreender os possíveis avanços que este conteúdo ganhou por meio das orientações que estão presentes na BNCC, primando pelas melhorias de qualidade da educação específica para os estudantes do campo, apresentando uma nova visão, um novo olhar para o campo e para a educação do campo; essa luta busca a emancipação, política, social e, sobretudo, humana, tendo em vista a formação de um sujeito do campo, construtor e reconhecedor da sua história coletiva e pessoal. Com a chegada desse documento, os direitos de aprendizagem de todos os estudos passam a ser assegurados. Além disso, o projeto inclui as chamadas competências do século XXI, que são essenciais para a formação integral dos alunos. Deste modo, a BNCC, norteia em seu texto que as aulas do componente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, sejam lecionadas pensando na variação linguística que existe em qualquer comunidade linguística, porque assim o estudante poderá entender que uma língua é marcada pelas distintas formas de se pronunciar. Afinal, o aluno saberá utilizar o discurso adequado para cada situação comunicativa, sem alimentar o preconceito linguístico e respeitando as diferenças linguísticas. Compreendemos a preocupação da BNCC com uma formação cidadã e emancipadora do sujeito, isto é, com o desenvolvimento de tais competências o sujeito será capaz de utilizar criticamente, respeitando os princípios, os conhecimentos adquiridos na escola no seu agir diário.

Nesse sentido, pode-se compreender por meio das respostas dos professores que participaram desta pesquisa, que quatro (4) deles entendem a importância em trabalhar com este conteúdo respeitando sempre a cultura e a regionalidade de cada aluno, quando trata-se da fala e da escrita. Nessa perspectiva, o objetivo geral e os específicos deste estudo foram contemplados, pois pode-se perceber que os aspectos políticos que envolvem a Variação Linguística por meio desta nova proposta educativa que a BNCC traz, permite que o professor possa ter um novo olhar para os seus alunos do campo quando direcionados para a fala e escrita.

Portanto, as contribuições em tratar desta abordagem sobre a Variação Linguística no contexto da educação do campo permitiu compreender que os documentos oficiais consistem em valorizar os conhecimentos culturais, para que esses sujeitos se manifestem a partir da sua fala, a qual possam aproximar a escola e a comunidade em um único contexto, como também reafirma que esse documento direciona a prática pedagógica de ensino visando uma aprendizagem significativa, por isso a criação da BNCC pode auxiliar as Secretarias de Educação na decisão do que melhor ensinar aos alunos conforme a cultura e o conhecimento linguístico de cada um deles, e, por consequência, as unidades de ensino, como uma possibilidade de ter uma qualidade educacional e equidade sobre a qual as singularidades serão atendidas e consideradas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos.** Versão em português. César Amarilha. 2^aed. Assunção, Paraguai.2019.

BAGNO, M. **Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.> Acesso em: 23/10/ 2020.

Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Língua Portuguesa, 1997.

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

Acessoem: 10/09/2020.

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10/09/2020.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística nasala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998